

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

ИЗВЕСТИЯ

**Юго-Западного
государственного
университета**

**Серия
ЛИНГВИСТИКА И ПЕДАГОГИКА**

**Том 8
№ 1 (26)**

Курск 2018



2018. Том 8. №1 (26)

Научный рецензируемый журнал

Основан в 2011 г.

Выходит четыре раза в год

Учредитель: ФГБОУ ВО «Юго-Западный
государственный университет»

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

Журнал «Известия Юго-Западного
государственного университета. Серия
Лингвистика и педагогика» включен
в перечень ведущих научных журналов
ВАК Минобрнауки России 01.12.2015 г.

10.01.00 – литературоведение

10.02.00 – языкознание

13.00.00 – педагогические науки

19.00.00 – психологические науки

Редакционная коллегия:

Главный редактор
С.Г. Емельянов, д-р техн. наук, профессор,
ректор ЮЗГУ

Зам. главного редактора
Т.В. Скобликова,
д-р пед. наук, профессор

В.П. Абрамов, д-р филол. наук, профессор;

С.И. Беленцов, д-р пед. наук, профессор;

Р.К. Боженкова, академик РАЕН, д-р филол.
наук, профессор;

Н.А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор;

М.А. Иванова, д-р психол. наук, профессор;

ИЗВЕСТИЯ

ЮГО-ЗАПАДНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Лингвистика и педагогика

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....6

Боженкова Н.А., Шульгина Н.П.

Лингвокультурологический аспект понимания речи.....6

Лукьянчикова О.С.

Структурно-содержательные особенности рецензий Лидии
Шелест (по материалам газеты «Курская правда»).....14

Беляева Н.В.

Специфика устойчивых сочетаний
в языке современного медиатекста.....21

Ван Чунхун

Общая характеристика современной русской литературы
и тенденции её развития.....27

Котенков М.С.

Информационное событие: сущность, специфика,
функционирование.....36

Пэй Цайся

Структурно-содержательные особенности концепта
«коррупция» в китайской лингвокультуре.....42

Яо Чжипэн

Динамика ассоциативного поля лексемы «вежливость»
(по данным свободного ассоциативного эксперимента).....48

Цепляева Н.Е.

«Маланья – голова баранья» Н.С. Лескова
и «Друг мой Момич» К.Д. Воробьева: в системе
мифопоэтических координат.....56

Силакова Д.В.

Журнал «VIP. Взгляд. Информация. Партнерство»:
типологические особенности и роль
в системе региональной периодики.....63

Качанова Л.А.

Заемствование как неотъемлемая черта
языковых изменений.....70

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....77

Боженкова Р.К., Боженкова Н.А.

Реализация лингвокультурологической стратегии
в педагогическом дискурсе: интегративный подход
к обучению билингвов/инофонов русскому языку.....77

Горбунова Н.В., Гордиенко Т.П., Королева М.Ю.

Использование портфолио в процессе обучения
иностранному языку в военной образовательной организации
высшего образования.....83

Л.Н. Молчанова, д-р пед. наук, профессор;
В.Б. Никишина, д-р психол. наук, профессор;
В.А. Пищальникова, д-р филол. наук, профессор;
Л.С. Подымова, д-р пед. наук, профессор;
В.М. Шаклеин, академик РАЕН, д-р филол. наук, профессор;
Н.В. Попова, д-р пед. наук, профессор;
В.И. Томаков, д-р пед. наук, профессор

Адрес редакции: 305040, г. Курск, ул.50 лет Октября, 94.
 Телефоны: (4712) 22-25-26
 Факс: (4712) 50-48-00. E-mail: rio_kursk@mail.ru

Оригинал-макет подготовлен Е.Г. Анохиной

Подписано в печать 22.01.18 Формат 60х84 1/8.
 Бумага офсетная. Усл.печ.л. 18,1.
 Тираж 1000 экз. Заказ 25. Цена свободная.
 Юго-Западный государственный университет
 305040, г. Курск, ул.50 лет Октября, 94.

Плата с аспирантов за публикацию не взимается

Подписной индекс журнала «Известия
 Юго-Западного государственного университета
 Серия Лингвистика и педагогика»
 44292 в объединенном каталоге
 «Пресса России»

Андреева Н.В.

Основные трудности в обучении аудированию зарубежных студентов (уровень В1-В2).....91

Наджафов И.А.

Функционально-дискурсивный подход в контексте развития языковой мотивации, коррелирующей с будущей профессией.....98

Дашкина А. И., Мамлеева А. Ф.

Формирование критического мышления у студентов лингвистического направления путём совместного выполнения интегративных заданий и работы с художественным текстом.....105

Попова Н.В., Пятницкий А.Н.

Обучение студентов технического вуза реферативному переводу с использованием открытых электронных ресурсов.....120

Новикова О.М.

Педагогические условия обучения латинскому языку студентов медицинского вуза.....135

Саламатина Ю.В.

Комплекс закономерностей процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей.....141

Власова Т.А., Королева Н.М., Костерина И.В.,

Модель педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации: из опыта работы.....147

К сведению авторов.....156

© Юго-Западный государственный университет, 2018



2018. Vol. 8. №1 (26)

Scientific reviewed journal

Founded in 2011.

Publication frequency: four times a year

Founder: Southwest State University

Registered in the Registrar of the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technologies, and Mass Media (Roskomnadzor) (Certificate of mass media registration №FS77-44618 of April 15, 2011).

Included in the official list of top scientific journals of the Higher Attestation Commission of the RF Ministry of Science and Education of 01.12.2015. Scientific Specialities Groups:

10.00.01 – Theory and History of Literature

10.02.00 – Linguistics

13.00.00 – Pedagogy

19.00.00 – Psychology

Editors

S. G. Yemelianov (Editor-in-Chief), Doctor of Engineering, Professor, Rector of the Southwest State University;

T. V. Skoblikova (Deputy Editor-in-Chief), Doctor of Pedagogic, Professor;

V. P. Abramov, Doctor of Philology, Professor;

S. I. Belentsov, Doctor of Pedagogic, Professor;

PROCEEDINGS

of the SOUTHWEST
STATE

UNIVERSITY

Series: *Linguistics and Pedagogics*

CONTENTS

LINGUISTICS.....6

Bozhenkova N.A., Shulguina N.P.

Linguoculturological Aspect of Speech Comprehension.....6

Lukyanchikova O.S.

Structural – Substantial Features Reviews Lydia Shelest
(According to the Newspaper "Kursk Truth").....14

Beliaeva N.V.

Specification of Phraseologisms in the Language
of the Contemporary Media Text.....21

Wang Chunhong

General Characteristic and Tendencies
of Modern Russian Literature.....27

Kotenkov M.S.

The Information Event Essence, Specifics, Functioning.....36

Pei Caixia

Structural-Content Features of the Concept "Corruption"
in Chinese Linguoculture.....42

Yao Zhipeng

Dynamics of Associative Field of Lexeme Politeness (Based
on Free Associative Experiment's Data).....48

Tseplyaeva N.E.

«Malanya is the Sheep's Head» by N.S. Leskov and «My Friend
is Momich» by K.D. Vorobyov: in the Mythopoetic System
of Coordinates.....56

Silakova D.V.

Magazine «VIP. View. Information. Partnership»:
Typological Features and Role in System
of the Regional Periodical Press.....63

Kachanova L.A.

Borrowings as an Integral Feature of Language Change.....70

PEDAGOGICS.....77

Bozhenkova R.K., Bozhenkova N.A.

The Implementation of Linguocultural Strategy in Pedagogical
Discourse: Integrative Approach to Teaching Russian to Bilingual
and Foreign Students.....77

Gorbunova N.V., Gordienko T.P., Koroleva M.Yu.

USE of Portfolio in the Process of Foreign Language Training
in Military Educational Organization of Higher Education.....83

R. K. Bozhenkova, Doctor of Philology,
Professor;

N.A. Bozhenkova, Doctor of Philology,
Professor;

M. A. Ivanova, Doctor of Psychologic,
Professor;

L. N. Molchanova, Doctor of Pedagogic,
Professor;

V. B. Nikishina, Doctor of Psychologic,
Professor;

V. A. Pischalnikova, Doctor of Philology,
Professor;

L. S. Podymova, Doctor of Pedagogic,
Professor;

N. V. Popova, Doctor of Pedagogic,
Professor;

V. I. Tomakov, Doctor of Pedagogic, Professor

Andreeva N.V.

Main Difficulties in Teaching Aural Skills to Foreign Students
(level B1-B2).....91

Najafov I. A.

Functional-discursive Approach in the Context of the Development
of Language Motivation, Which Correlates
with their Future Profession.....98

A. I. Dashkina, A. F. Mamleeva

"The Development of Linguistic Majors' Critical Thinking by Doing
Integrated Assignments and Working with Literary Texts".....105

Popova N.V., Pjatnitskiy A.N.

Teaching Technical University Students Summary Translation
with the USE of Open Electronic Resources.....120

Novikova O.M.

Pedagogical Conditions of Teaching Latin to Medical Students...135

Salamatina Y. V.

Set of Regularities of the Process of Forming
the Empathic Culture of Future Teachers.....141

Vlasova T.A., Koroleva N.M., Kosterina I.V.

The Model of Pedagogical Support for the Development
of Student's ability to Professional Self-Actualization: from
Experience.....147

Information for Authors.....156

УДК 81+801.73

Н.А. Боженкова, доктор филол. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина» (Москва, Россия) (e-mail: natalyach@mail.ru)

Н.П. Шульгина, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: заключение.nad.schulgina@mail.ru)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

В статье рассматривается проблема понимания речи как активный процесс, как результат сложной психической деятельности слушающего и как факт лингвокультуры.

О важности, сложности и неоднозначности изучения проблемы понимания свидетельствуют, в частности, многочисленные работы, посвященные исследованию данной проблемы (Н.Ф. Алефиренко, Г.И. Богин, В.В. Воробьев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.А. Звегинцев, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов и др.).

Научно-теоретической основой исследования «проблемы понимания речи в лингвокультурологическом аспекте» для авторов статьи стала четкая, полная, самодостаточная научная концепция профессора Боженковой Р.К., на десятилетия определившая приоритетность подхода к рассмотрению текста (письменного, устного) как единому коммуникативно-когнитивному пространству, опирающемуся на лингвокультурологическую теорию.

Многоуровневый и общесистемный подход Р.К. Боженковой к феномену понимания представлен в многочисленных статьях, учебниках, учебных пособиях и монографическом исследовании «Понимание текста в аспекте лингвокультурологии» (Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015 г.), научный анализ которых дан в аннотируемой работе.

С позиции проф. Боженковой Р.К., речевое общение реализуется в многообразии личностных особенностей, а феномен «понимание» неразрывно связан с вопросами речевого общения, его национально-культурной природы и организации, выходящими на одну из глобальнейших проблем современной теории и практики – проблему взаимообусловленности языка и культуры».

Ключевые слова: язык, речь, текст, речевосприятие, речепонимание, речепроизводство, речевое общение, лингвокультурология.

Ссылка для цитирования: Боженкова Н.А., Шульгина Н.П. Лингвокультурологический аспект понимания речи // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 6–13.

Проблема понимания речи является комплексной многоаспектной, относящейся более к философии, психологии, психолингвистике, социальной психологии. С нею связаны исследования этнологов, программистов, физиков, математиков, педагогов. Она актуальна для решения проблем общения, учения и профессиональной деятельности.

На сегодняшний день науке известно большое количество работ, посвященных исследованию проблемы понимания (Н. Ф. Алефиренко, Г. И. Богин, В. В. Воробьев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, В. А. Звегинцев, В. Г. Костомаров, Е. И. Пассов и др.).

Так, в работах А. А. Смирнова, А. Н. Соколова, Г. С. Костюк и др. пони-

мание рассматривается как опосредствованный аналитико-синтетический процесс, который включает в себя выделение «смысловых вех» и объединение их в единое целое [15].

З. И. Клычникова подчеркивает, что понимание текста опосредствовано системой языка и носит категориальный характер. По мнению ученого, любое предложение текста на смысловом уровне представляет собой исследовательность смысловых категорий, которые могут быть объединены в четыре большие группы: категориально-познавательные, оценочно-эмоциональные, ситуативно-познавательные и побудительно-волевые [14].

А. А. Залевская, Э. Е. Каминская, И.Л. Медведева, Н.В. Рафикова трактуют понимание речи как положительный результат сложной перцептивно-мыслительномнемической деятельности, как продукт взаимодействия процессов восприятия, мышления и памяти [12].

Известный отечественный психолингвист А.А. Брудный определяет процесс понимания текста как последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому. В результате процесса понимания текста, по А.А. Брудному, образуется некоторая «картина» общего смысла или так называемый «концепт текста» [10].

Лаконично и вместе с тем информативно механизм смыслового восприятия речи представлен в трудах И.А. Зимней. Основное положение концепции речевосприятия, разработанной И. А. Зимней совместно с Н. И. Жинкиным, заключается в том, что на основе узнавания, «отождествления» каждого слова речевого высказывания слушающий делает умозаключение о смысловом звене (синтагме, двухсловном сочетании), а затем – о связях между смысловыми звеньями, после чего осуществляется фаза «смыслоформулирования», которая «заключается для слушающего в обобщении результата всей этой перцептивно-мыслительной работы и переводе его на одну целую, нерасчлененную единицу понимания – общий смысл воспринятого сообщения» [13]. По определению А.А. Леонтьева, это и есть «внутренняя программа речевого высказывания, которая в то же время может являться константным (инвариантным) звеном при переводе высказывания с одного языка на другой» [16].

Достаточно простую по форме, компактную, но вместе с тем содержательно емкую модель процессов восприятия и понимания речи предложила Л.С. Цвет-

кова. В этой модели отображены (с учетом их теснейшей взаимосвязи) обе стороны единого процесса речевосприятия – процесс восприятия речи и процесс ее понимания. При этом процесс собственно понимания речи трактуется исследователем как процесс опознания (выделения и узнавания) знаков языка, выделения структурных компонентов речи [18].

При этом Л.С. Цветкова ссылается на теоретическую концепцию «двух планов речевого сообщения», выдвинутую в свое время Н.Г. Морозовой, которая указывала на наличие двух планов в процессе речи. Один план – речевое сообщение о фактах или явлениях, не выходящее за пределы фактического содержания устного или письменного сообщения («план сообщения»). Другой план речи отражает личностные, так или иначе мотивированные, отношения к тому «что говорится». Данный компонент речи – «план смысла» – выражается через особое стилистическое построение языковых средств и их интонационную и мимическую окраску. Последняя воспринимается человеком при слушании или мысленно воспроизводится при чтении. Понимание плана значений зависит, прежде всего, от уровня языкового развития субъекта, понимание же плана смысла зависит от уровня развития личности. Как указывает Н.Г. Морозова, понимание плана значений может быть достаточным, когда требуется только понимание сообщаемого факта (учебный текст, простая информация); чтение же художественного текста требует проникновения в смысл произведения [17].

Многоуровневый и общесистемный подход к феномену понимания представлен в работах Р.К. Боженковой. На протяжении ряда лет системно, последовательно и целенаправленно проф. Боженкова Р.К. исследует данную проблему, реализовывая результаты осмысления фактов теории и собственного

опыта работы преподавания русского языка в деятельности научной школы «Лингвокультурологическое описание разноуровневых языковых единиц и методологические основы преподавания языков», созданной ученым на кафедре теоретической и прикладной лингвистики Юго-Западного государственного университета.

Данное обстоятельство послужило тому, что научно-теоретической основой нашей статьи стали научные работы Боженковой Р.К., ее перспективные и глубокие научные концепции о природе явлений языка и речи, о диалектическом единстве процессов мышления и речи, закономерностях формирования речи и усвоения языка в ходе онтогенеза, работы по проблеме понимания текста.

Небольшой экскурс в историю научной деятельности Р. К. Боженковой позволил нам увидеть как зарождалась, формировалась и развивалась концепция ученого относительно проблемы речевого общения. В качестве отправной точки нами рассматривается диссертационное исследование по теме «Речевое общение как лингвокультурологический феномен и процесс адекватного понимания текста (на материале русского языка)» [3]. Дальнейшее осмысление проблемы представлено в монографии «Понимание текста как лингвокультурологическая категория» [2], в практическом плане научные идеи реализовались в учебном пособии «Русский язык и культура речи» [5], учебнике «Русский язык и культура речи» [4], в целом ряде научных статей, среди которых можно назвать работы, созданные в соавторстве с коллегами, аспирантами, студентами: «Лингвокультурологическая интерпретация процесса понимания текста» [6], «Механизмы лингвокультурологического моделирования новых возможных смыслов» [7], «Экспликация лингвокультурных смыслов институционального дискурса (на материале русско- и англоязычных рели-

гиозной и политической коммуникативных практик): к постановке проблемы» [8], «Невербальная коммуникация в религиозном дискурсе: православие и протестантство в сопоставительном аспекте» [9] и др.

Результаты многолетних научных исследований обобщены Р.К. Боженковой в монографии «Понимание текста в аспекте лингвокультурологии» [1].

В этой связи важно отметить, что концепция, предложенная Р.К. Боженковой, объединяет современные достижения многих наук, соприкасающихся с вопросами эффективной коммуникации, адекватного понимания (от философии до прикладной информатики) и опирается на деятельностно-коммуникативный подход, согласно которому процесс речевого общения (в том числе понимание текста и собственно речь), рассматривается как «активная социокультурная деятельность субъекта с видимым результатом» [1].

В работах проф. Боженковой Р.К. выявлены некоторые базисные механизмы комплексного понимания текста/речи, его функциональной природы. Так, в учебнике по русскому языку и культуре речи 2011 года Р.К. Боженкова пишет: «Любая коммуникация может состояться лишь тогда, когда внутренняя организация коммуникативного акта отображает объект сообщения во всем его многообразии, другими словами, адекватно передает всю совокупность условий существования этого объекта. Очевидно, что слушатель (читатель) заинтересован в том, чтобы правильно, в соответствии с замыслом и намерением автора речи, соотнести ее с обозначенной в речи действительностью. В том же заинтересован автор речи» [4]. Названные положения позволили ученому сделать вывод о том, что «успех коммуникации обеспечивается не столько точностью используемых индивидом для передачи своей мысли языковых средств, сколько способностью

и возможностью его собеседника/читателя проникнуть в вербализованную мысль» [1].

Положение о том, что речепонимание как и речепроизводство связано с функционированием мышления и сознания – процессами, в значительной степени скрытыми от наблюдателя, стало основополагающим для многих последующих исследований в этой области. Внешнее его проявление в виде звучания ответных текстов (устных или письменных) и коммуникативных действий (вербальных поведенческих) маскирует внутреннюю деятельность адресата, которая по своим целям и содержанию не просто продолжает процесс порождения речи, но является активным ответным действием. Понимание текста/речи – это реконструкция, то есть выявление и воссоздание заложенного автором в своем речевом продукте смысла. Поскольку текст имеет знаковую природу и компоненты его связаны правилами кода, в процессе понимания языковое сознание адресата разделяет текст на составляющие его элементы – значащие отрезки – и переводит их в иную систему семантических кодовых образов, которые определяются его (адресата) этноментальными/индивидуальными особенностями и другими экстралингвистическими факторами. При этом речевое понимание не сводится к суммированию языковых значений. Кодовый образ текста, возникающий в результате его восприятия адресатом, не тождествен первоначальному, авторскому. Реконструируя текст, реципиент соотносит его с ситуацией общения и своими фоновыми знаниями, которые опираются на его прошлый опыт, извлеченный из памяти, и зависят от его ценностно-целевых установок и субъективных оценок предмета общения и/или собеседника. В результате такой духовно-практической деятельности смысл текста (текстовый семантический образ) насыщается и конкретизируется. Завершается

формирование целостного смыслового образа текста процедурой интерпретации – мысленного обобщения понятого, которое реализуется в форме словесного ответа, действия, жеста, мимики и т. д. и является целостным толкованием понятого. Адекватное ответное речевое действие (вербальное/невербальное) выступает показателем адекватности понимания и следовательно, успешности речевого акта [2].

Вместе с тем, по мысли проф. Боженковой Р.К., процесс понимания речи связан не только с функционированием мышления и сознания, он связан «с тонкостями речевого общения, его национально-культурной природой и организацией, что обращает внимание на одну из глобальнейших проблем современной теории и практики – проблему взаимообусловленности языка и культуры, которая является предметом изучения такой научной отрасли, как лингвокультурология» [6].

Понимание речи Р. К. Боженкова трактует как активный процесс, результат сложной психической деятельности слушающего, а не пассивное следствие принимаемого речевого стимула. При этом ученый поясняет: «В дополнение к входящему акустическому сигналу в процессе восприятия и интерпретации речи слушающий использует разные источники информации. Эти источники могут включать конкретные условия общения, контекст, структуру языка, даже речевую культурную ситуацию в целом» [4].

Отсюда постулат «понимание и порождение речи – зеркально симметричные процедуры» в работах Боженковой Р.К. определен как не соответствующий речевой реальности, «упрощенный». Ученым доказана мысль о том, что понимание – активное творческое действие, что процесс понимания текста нужно рассматривать на лингвокультурологической платформе.

На основе глубокого и целенаправленного анализа отечественных и зарубежных исследований феномена понимания в них доказано, что трудность адекватного понимания текста/речи (и его научного осмысления) заключается в том, что «это совокупность сложных психологических процессов и психофизических действий динамического характера, имеющих в своей основе разноуровневый анализ (на базе ранее накопленных знаний), решение мыслительных задач, выявление закономерностей и последовательностей, запоминание: коммуникация, речь, чтение текста требуют способности переноса знания правил, экононых приемов и способов обработки информации на новый материал.

Сложность проблемы понимания текста/речи состоит в том, что не существует единой модели процесса их восприятия.

Одной из известнейших моделей процесса восприятия речи является модель, предложенная Ч. Осгудом. Она может быть интерпретирована следующим образом: *отправитель – сообщение – передатчик – язык – кодирование – декодирование*. Преобразованное с использованием определенного кода сообщение, пройдя по каналу связи, поступает в приемник и из него к получателю. Получатель с помощью кода преобразует (декодирует) сигнал в сообщение. Однако из-за того, что в канале связи могут возникать помехи (шумы), сообщение от отправителя и сообщение, принятое получателем, будут отличаться друг от друга. Несмотря на то, что эта схема-модель была разработана для понимания сути процесса коммуникации, опосредованного техническими средствами, она отражает и закономерности «обычной» речевой коммуникации [11].

В учебном пособии по русскому языку Р.К. Боженковой 2004 года, как и в учебнике 2011 года предложена авторская модель речевого акта. Речевой акт,

согласно теории Р.К. Боженковой, начинается с *мотивации и целей говорящего* в ситуации коммуникативного взаимодействия. Другое важное звено цепи – *коммуникативная интенция* – точно сформулированное решение послать определенное сообщение. Далее следует *выбор нейроповеденческой программы*, контролирующей поведение в двух каналах (вербальном и невербальном), которые должны быть скоординированы на ранней стадии планирования. Планирование программ *включает языковое и культурно-смысловое планирование сообщения*. Результатом планирования являются *речевые культурные* (смысловые) и *моторные* (физиологические) программы, выполнение которых сопровождается контролем в виде обратной связи. Распознавание лингвистических структур, восприятие и понимание речевых культурных и моторных программ по сути является обработкой информации в центральной и периферийной нервной системе» [4, с. 95-100].

В своих работах Р.К. Боженкова опирается на деятельностно-коммуникативный подход, согласно которому процесс речевого общения (в том числе понимание текста и собственно речь), рассматривается как активная социокультурная деятельность субъекта с видимым результатом. При этом изучение данной проблемы осуществляется Боженковой Р.К. на лингвокультурологической платформе, ориентированной на выявление тех внутренних механизмов, которые в ходе коммуникации обеспечивают наиболее эффективную переработку информации и влияют на смыслообразование в тексте (монография) [3].

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что с позиции проф. Боженковой Р.К., речевое общение реализуется в многообразии личностных особенностей. Оно представляется целостностью, включающей культурную составляющую, а также вербальные и невербальные компоненты

коммуникации, которые взаимодействуют различным образом: невербальная коммуникация может дублировать то, что передано вербально или выступать вместо вербальных сообщений, развивать далее вербальное сообщение, акцентировать (усиливать) отдельные его части и т. д. Вместе с тем феномен «понимание», согласно научной концепции Боженковой Р.К., «неразрывно связан с вопросами речевого общения, его национально-культурной природы и организации, выходящими на одну из глобальнейших проблем современной теории и практики – проблему взаимообусловленности языка и культуры» [1, с. 4].

Так от работы к работе складывалась четкая, полная, самодостаточная научная концепция, которая на десятилетия определила приоритетность задач рассмотрения текста (письменного, устного) как единого коммуникативно-когнитивного пространства, опирающийся на лингвокультурологическую теорию.

Таким образом, понимание речи – многоуровневая познавательная творческая деятельность адресата как активного субъекта, осуществляющего в своем сознании воспроизводство текста (произведения), в процессе реконструкции которого рождаются новые (добавочные) смысловые компоненты. Преобразованный текст представляет собой некий синтез объективно-истинного знания и субъективной значимости предмета для каждого конкретного индивида. В свою очередь, понимание как творческий процесс, достраивающий и наполняющий, обогащающий первоначальный смысл авторского текста новыми смыслами, становится моделью созидания, а сам результат понимания оказывается новым фактом лингвокультуры.

Список литературы

1. Боженкова Р.К. Понимание текста в аспекте лингвокультурологии. Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015.

2. Боженкова Р.К. Понимание текста как лингвокультурологическая категория: монография. Курск, 2000.

3. Боженкова Р.К. Речевое общение как лингвокультурологический феномен и процесс адекватного понимания текста (на материале русского языка): дис. ... д-р филол. наук. М., 2000.

4. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Шаклеин В.М. Русский язык и культура речи: учебник. М.: Флинта: Наука, 2011.

5. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Русский язык и культура речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Вербум-М, 2004.

6. Боженкова Р. К., Боженкова А. М. Лингвокультурологическая интерпретация процесса понимания текста // Гуманитарный вестник, 2013. Вып. 2 (4). URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/38.html>

7. Боженкова Н.А., Боженкова Р.К. Механизмы лингвокультурологического моделирования новых возможных смыслов // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. Т. 6. С. 61–65.

8. Боженкова Н. А., Боженкова Р. К., Атанова Д. В. Экспликация лингвокультурных смыслов институционального дискурса (на материале русско- и англоязычных религиозной и политической коммуникативных практик): к постановке проблемы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. № 1. С. 46-52.

9. Боженкова Р. К., Боженкова Н. А., Атанова Д. В. Невербальная коммуникация в религиозном дискурсе: православие и протестантство в сопоставительном аспекте // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 2. С. 7–11.

10. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема //

Вопросы философии. 1975. № 10. С. 109–117.

11. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005.

12. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста / А.А. Залевская, Э. Е. Каминская, И.Л. Медведева, Н.В. Рафикова Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998.

13. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

14. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чте-

ния): автореф. дис. ... д-р психол наук. М., 1974.

15. Костюк Г.С. О психологии понимания // Научные записки Института психологии УССР. 1950. Т. II.

16. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.

17. Морозова Н.Г. О понимании текста // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1947. Вып. 7. С. 191–239.

18. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Московского психолого-социального института. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.

Поступила в редакцию 30.11.17

UDC 81+801.73

N.A. Bozhenkova, Doctor of Philological Sciences, Professor, Southwest Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia) (e-mail: natalyach@mail.ru)

N.P. Shulguina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: nad.schulgina@mail.ru).

LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF SPEECH COMPREHENSION

The article is dedicated to the problem of understanding speech as an active process, as the result of a complex mental activity of a listener and as a fact of linguistic culture.

Numerous works devoted to the research of this problem testify to importance, complexity and ambiguity of studying the problem of comprehension (N.F. Alefirenko, G. I. Bogin, V. V. Vorobyov, N. I. Zhinkin, I.A. Zimnyaya, V.A. Zvegintsev, V. G. Kostomarov, E.I. Passov, etc.).

The accurate, full, self-sufficient scientific conception of professor Bozhenkova R. K. has become a scientific-theoretical basis of researching "problems of speech comprehension in linguoculturological aspect" for the authors of the article. This conception has defined the priority of linguoculturological approach to the text (both written and oral) as to the uniform communicative and cognitive space for decades.

Multilevel and all-system approach of R.K. Bozhenkova to a phenomenon of comprehension is presented in numerous articles, textbooks, manuals and the monographic research "Comprehension of text in the aspect of linguistics and culturology" (Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015) which scientific analysis is given in the abstract.

From the prof. Bozhenkova R.K. point of view, speech communication is realized in variety of personal features, and the phenomenon "comprehension" "is inseparably linked with the issues of speech communication, its national and cultural nature and organization. These issues lead to one of the most global problems of the modern theory and practice – the problem of interdependence of language and culture".

Keywords: language, speech, text, speech perception, speech comprehension, speech production, speech communication, linguistics and culturology

For citation: Bozhenkova N.A., Shulguina N.P. Linguoculturological aspect of speech comprehension. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 6–13 (in Russ.).

References

1. Bozhenkova R.K. Ponimanie teksta v aspekte lingvokul'turologii. Raleigh, North otlichitel'nym Carolina, USA: ehlementy Lulu Press, roznichnoj 2015.
2. Bozhenkova R.K. Ponimanie izyskanie teksta kak predostavlenie lingvokul'turologicheskaya kategoriya. Kursk, 2000.
3. Bozhenkova R.K. Rechevoe obshchenie kak lingvokul'turologicheskij fenomen i process adekvatnogo ponimaniya teksta (na materiale russkogo yazyka). Diss. d-r filol. nauk. Moscow, 2000.
4. Bozhenkova R.K., Bozhenkova N.A., Shaklein V.M. Russkij yazyk i kul'tura rechi. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2011.
5. Bozhenkova R.K., Bozhenkova N.A. Russkij yazyk i kul'tura rechi. Moscow, Verbum-M. Publ., 2004.
6. Bozhenkova R.K., Bozhenkova A.M. Lingvokul'turologicheskaya interpretaciya processa ponimaniya teksta. Gumanitarnyj vestnik, 2013, is 2 (4). URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/38.html>.
7. Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K. Mekhanizmy lingvokul'turologicheskogo modelirovaniya novyh vozmozhnyh smyslov. Russkij yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury. Materialy XIII Kongressa MAPRYAL. S.-Petersburg, MAPRYAL Publ., 2015, vol. 6, pp. 61–65.
8. Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Atanova D.V. Ehsplikaciya lingvokul'turnyh smyslov institucional'nogo diskursa (na materiale rusko- i angloyazychnyh religioznoj i politicheskoy kommunikativnyh praktik): k postanovke problemy. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Lingvistika i pedagogika, 2014, no 1, pp. 46-52.
9. Bozhenkova R.K., Bozhenkova N.A., Atanova D.V. Neverbal'naya kommunikaciya v religioznom diskurse: pravoslavie i protestantstvo v sopostavitel'nom aspekte. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Lingvistika i pedagogika, 2015, no 2, pp. 7-11.
10. Brudnyj A. A. Ponimanie kak filosofsko-psihologicheskaya problema. Voprosy filosofii, 1975, no. 10, pp. 109–117.
11. Gluhov V.P. Osnovy psiholingvistiki. Moscow, ACT: Astrel' Publ., 2005.
12. Zalevskaya A.A., Kaminskaya Eh. E., Medvedeva I.L., Rafikova N.V. Psiholingvisticheskie aspekty vzaimodejstviya slova i teksta. Tver', 1998.
13. Zimnyaya I.A. Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti. Moscow, Moskovskij psihologo-social'nyj institute Publ., Voronezh, NPO «MODEHK» Publ., 2001.
14. Klychnikova Z.I. Psihologicheskie osobennosti vospriyatiya i ponimaniya pis'mennoj rechi (psihologiya chteniya). Avtoref. diss. d-r. Moscow, 1974.
15. Kostyuk G.S. O psihologii ponimaniya. Nauchnye zapiski Instituta psihologii USSR, 1950, vol. II.
16. Leont'ev A.A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1969.
17. Morozova N.G. O ponimanii teksta. Izvestiya Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1947. is. 7, pp. 191-239.
18. Cvetkova L.S. Nejropsihologicheskaya reabilitaciya bol'nyh. Rech' i intelektual'naya deyatel'nost'. 2-e izd., ispr. i dop. Moscow, Voronezh, NPO «MODEHK» Publ., 2004.

О.С. Лукьянчикова, аспирант, Курский государственный университет (Курск, Россия)
(e-mail: oxana.annenckowa@yandex.ru)

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕНЗИЙ ЛИДИИ ШЕЛЕСТ (ПО МАТЕРИАЛАМ ГАЗЕТЫ «КУРСКАЯ ПРАВДА»)

Данная статья обращена к рецензиям курского журналиста Лидии Шелест – псевдоним Лидии Анатольевны Соловьёвой (1901–1986), опубликованным в газете «Курская правда» в 40–50-е годы XX века. Это, несомненно, важное направление ее журналистской деятельности не имеет освещения в научной литературе и впервые становится объектом осмысления. В ходе исследования определены три основные тематические группы публикаций Шелест: театр, литература, кино. Проведенный анализ материалов позволяет сделать вывод, что для большинства её рецензий характерно классическое в данном жанре построение: информация, вводящая читателя в курс дела, поясняющая, о чём пойдет речь; основная часть, раскрывающая суть рецензируемого произведения; авторский анализ. При этом отдельные тексты автора свидетельствуют о трансформации устоявшихся канонических жанра, заключающейся в отсутствии некоторых структурных элементов, обозначающих типологическое положение материала.

В ходе исследования выделяются следующие структурно-содержательные особенности рецензий Лидии Шелест: использование образительно-выразительных средств: метафора, сравнение, усиливающих художественность публицистических работ; разбавление текста разнотильной лексикой, пословицами и поговорками, цитатами, а также риторическими вопросами и обращениями, обдуманной, метастаками профессиональный, взгляд на явления культуры; дополнение заданных временем оценок личными; открытость и доверительность тона, позволяющие выйти за рамки шаблонной официальной журналистики. Для рецензий Шелест характерно не только знакомство читателя с особенностями литературной и культурной жизни страны и региона, формирование общественного мнения на этой основе, но и глубокий авторский анализ современных явлений культуры. Работая в жанре рецензии, Лидия Шелест активно реализовывала одну из основных функций журналистики – культурно-просветительскую, дополняла заданные временем оценки личными, что подтверждает незаурядность ее публицистического дарования и значимость вклада в развитие курской журналистики.

Ключевые слова: Лидия Шелест, рецензия, аналитическая публицистика, газета «Курская правда».

Ссылка для цитирования: Лукьянчикова О.С. Структурно-содержательные особенности рецензий Лидии Шелест (по материалам газеты «Курская правда») // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 14–20.

Рассматривая отечественную публицистику как единое целое, без каких бы то ни было идеологических и жанровых ограничений, необходимо учитывать не только вершинные явления, но и опыт публицистов так называемого «второго ряда», в том числе и региональных. Убеждение, что вне этого сложно составить адекватное представление об общественно-литературном процессе XX века, к тому же «анализ публикаций показывает, что ещё есть лакуны в исследованиях этой проблемы» [4, с.42], обращает нас к исследованию творчества курского журналиста Лидии Шелест – псевдоним Лидии Анатольевны Соловьёвой (1901–1986). Ее имя, прежде всего как талантливого поэта, вошло в историю региональной литературы (её перу принадле-

жат сборники стихотворений «Не заката хочу, а рассвета», «Прислушайся к сердцу...»). Но, следует сказать, что поэтическими произведениями наследие Шелест не исчерпывается. Она успешно реализовала свои способности в журналистике. Её публикации отражали современную действительность: героические свершения и производственные будни, первые «ростки социалистического соревнования и ударничества» на предприятиях, героизм советских людей в годы Великой Отечественной войны; в то же время они открывали широкой читательской аудитории частный мир, дорогой сердцу отдельного человека. К сожалению, публицистика Шелест до сих пор не изучена и не имеет освещения в научной литерату-

ре. В данной статье она впервые становится объектом исследования.

Творческая биография и личная судьба Шелест были связаны с Курским краем, но в то же время она всегда ощущала свою причастность ко всему происходившему в стране, что, конечно же, не могло не найти отражения в ее публикациях. Путь Шелест в журналистику начался в 20-е годы, когда она в числе многих сверстников поехала на Южный Урал, где активно развернулось строительство, направленное на превращение Урала в «опорный край» державы. Именно там, в газете «Челябинский рабочий» (1927-1929), Лидия Шелест осваивала «газетное дело». Два года работы в редакции – время ученичества, первых шагов к профессии журналиста. Нелегко ей давалась «проба пера». В дневнике «Страницы прошлого» она сделала такую запись: «... начала работать на трудном литературном поприще, что влекло и пугало меня. Держалась я в редакции очень робко и неуверенно...» [15, с.37]. Иногда поддавалась отчаянию: «Нет, нет, никогда ничему не научусь» [15]. Но, несмотря на сложности, работа в газете увлекла, наполнила жизнь встречами с интересными людьми, научила требовательно и критически относиться к написанному: «Славно мы жили тогда. Я с головой ушла в работу. Нас учили репортажу <...> учили строго, даже сурово» [15, с.39]. Позже Лидия Шелест работала в газетах: «Правда Севера», «Моряк севера», «Северный комсомолец», в это же время отдельные материалы её печатались в центральных изданиях: «Учительская газета», «Литературная газета».

В 1937 году Шелест вернулась в Курск. Здесь продолжила её журналистская деятельность: она работала в областных газетах «Молодая гвардия» (1938–1939), «Курская правда» (1943–1946). Репортажи, очерки, этюды, рецензии Шелест были узнаваемы по внутреннему динамизму, глубине мысли и высокому художественному мастерству. Особого внимания, на наш взгляд, заслужи-

вают публикации Шелест, посвященные различным аспектам культурной жизни Курска. Несомненно, ведущее место среди них занимали театральные рецензии. Первые из них появились ещё в 1938 году на страницах газеты «Курская правда». Следует сказать, что театр во все времена играл огромную роль в общественной жизни города (Курск, начиная с XIX века, входил в число театральных городов России), пользовался популярностью и был любим курянами. Неслучайно, в Курске имелся опыт выпуска специализированных тематических изданий: еженедельный художественно-иллюстрированный журнал «Курский театр» (1915–1916), еженедельный художественно-литературный журнал «Культура Искусства» (1921), «которые откликались на каждое явление в области искусства, что являлось событием для провинции по тому времени неординарным» [3, с. 139]. Целеполагание этих изданий – «придавая большое воспитательно-общественное значение театру, мы все силы наши направим на исключительное служение театральному делу в Курске. Беспристрастное освещение вопросов, связанных с театральным делом – вот стимул, которым преисполнены наши стремления» [5, с.3], – получило продолжение в материалах Лидии Шелест, опубликованных в газете «Курская правда» в 40-50-е годы XX века. Рецензии автора о театре и литературе (1938-1940 гг.) печатались под именем её мужа, Б. Юркевича, работавшего в это время в «Курской правде». На то, что эти материалы были подготовлены именно ею, указывает не только их творческий почерк, но и свидетельства дочери С.Б. Юркевич.

Основу рецензии, как писал А.А. Тертычный, составляет отзыв (прежде всего – критический) о произведении художественной литературы, искусства, науки, журналистики... [7, с.125]. Рецензия, как правило, рассматривает одно-два произведения и дает им соответствующую оценку, не ставя перед собой других, более сложных задач. Этим жанровым кри-

териям в полной мере соответствует рецензия Лидии Шелест «Искажённый Флобер» от 16 мая 1938 года, посвященная постановке «Эмма Бовари» в Курском драматическом театре. Её цель – рассказать читателю о том, что действительно заслуживало внимания, а также помочь лучше разобраться в вопросах той сферы, которой касается рецензируемое произведение. Журналист видит в спектакле то, что незаметно непосвященному: «Автор инсценировки Н. Крашениников и постановщик спектакля А.И. Канин исказили замысел романиста, подняли на щит то, против чего боролся Флобер. Великий реалист выступает против представителей романтизма, возмущавших пошлое содержание буржуазной жизни, а автор пьесы и режиссёр эту пошлость окружили ореолом романтики» [8].

Шелест умело замечает в анализируемом произведении то новое, что может стать центром, вокруг которого будут вращаться мысли и суждения. При подготовке публикации рецензент активно привлекает элементы литературно-критического анализа, что делает материал более весомым и актуальным. Отметим, что данная рецензия представляет собой оценочное произведение. Например: «Курский зритель наряду с талантливыми произведениями советских драматургов хочет видеть на сцене своего театра лучшие произведения русских и иностранных классиков. Плохих пьес, фальшиво, как в кривом зеркале, изображающих настоящее или прошлое, ему не нужно» [8].

Тему обсуждения спектакля «Госпожа Бовари» Лидия Шелест продолжает и в рецензии «Серьёзное предупреждение» от 22 мая 1938 года. В ней автор обращает внимание на то, как оценивается развитие театрального искусства в Курске другими журналистами: «Особенно суровую оценку встретила постановка «Эмма Бовари» (режиссёр А. Канин), на которую руководство театра возлагало особенно большие надежды. В помещён-

ной в «Правде» статье Ю. Данилин пишет о постановке «Эммы Бовари», как сугубо провинциальной», или «Литературная газета» поместила рецензию «В защиту Флобера», автор которой Ал. Крон пишет: «Авторы спектакля «Эмма Бовари» оказались не только плохими истолкователями романа, но и плохими его читателями»» [13]. Сопоставляя различные публикации, Шелест делает следующий вывод: «У курского театра ещё нет собственного творческого лица, отличного от других театров. Чтобы приобрести его, мало одного желания. Необходимо развить настоящее творческое соревнование в коллективе, прислушиваться к мнению каждого работника, серьёзно бороться с штампом в игре. Если правильно будет поставлено художественное руководство, коллектив театра, имеющий в своём составе немало интересных, даровитых актёров, уверенно пойдёт по дороге творческого самоопределения, порадует зрителя интересными, культурными спектаклями» [13]. Автор не только оценивает положение местного театра, но даже предлагает пути выхода из сложившейся ситуации. Этот факт говорит о том, что журналист хорошо разбирается в теме излагаемого материала.

Изучение рецензий Л.Шелест с точки зрения их построения даёт возможность отметить, что оно классическое для этого жанра, и позволяет выделить следующую схему:

– информация, вводящая читателя в курс дела, поясняющая о чём пойдёт речь, т.е. своеобразный лид: «Комедия «Мадам Сан-Жен» принадлежит перу Викторьена Сарду – популярного французского драматурга второй половины XIX столетия» [10] или «19 июля в летнем закрытом театре сада им.1 Мая состоялось первое выступление артистов Государственного ордена Ленина Академического Малого театра Союза ССР» [14];

– основная часть, раскрывающая суть рецензируемого произведения. Здесь автор нередко обращается к истории, ис-

пользует цитаты из текста, а также его краткий пересказ. Например, «В маленьком нормандском городке Ионвиле, где происходит действие, живут пошлые ничтожные люди: доктор Шарль Бовари, аптекарь Омэ, аббат Бурнизыен, клерк Леон Дюпюи, помещик Буланже; все они чувствуют себя в окружающей их пошлой действительности, как рыба в воде. У них нет никаких стремлений жить иначе, жить лучше» [14];

– авторский анализ. Как и в любой рецензии, в работе Шелест на первый план выходит авторское отношение к изображаемому. Обычно, журналист обращается к сюжетному ходу, декорациям: «Спектакль хорошо оформлен. Декорации и костюмы эффектны, как внешне эффектен весь спектакль». Значительное внимание во многих рецензиях Шелест уделяет игре актёров. Так в материале «Сила большого искусства» от 21 июля 1939 года она подчеркивает: «Зрители увидели не резонёра Чацкого, бесстрастно декламирующего монологи о подлейших чертах современного ему общества, – а пылкого, умного, впечатлительного юношу, который волнуется, страдает, негодует и скорбит – глубоко, по – настоящему. Образ Чацкого – большая удача артиста Царёва» [14] или публикация «Мадам Сан-Жен» от 6 июля 1940 года: «Когда смотришь на игру Тамарова в роли Наполеона I, то невольно вспоминаются слова Наполеона: «от великого до смешного один шаг» [10]. Заметим, что отзывы Шелест, чаще всего, эмоциональные, достаточно смелые, порой даже резкие.

Необходимо подчеркнуть, что авторский анализ присутствует не во всех работах Лидии Шелест. Он характерен для более крупных рецензий. Например, таких, как «Статья о творческой мысли и «поэтическом» шаблоне» от 24 июля 1939 года. В ней Шелест прибегает к развёрнутому рассуждению: «Читатель ищет в стихах не повторения общеизвестных формул, он хочет найти в них яркие, новые образы, ждёт, чтобы поэт

показал известные ему факты и события с ранее неизвестной стороны. Приступая к созданию поэтического произведения, поэт в первую очередь должен думать, а что же нового скажет он советскому читателю в своих стихах?» [12]. Оценивая произведения в рецензиях, автор ориентируется на классические каноны русской журналистики и литературы, поддерживает талантливых поэтов и писателей, независимо от того, к какому течению и направлению они принадлежат, руководствуется художественным чутьём, «принимая и модернистские концепции, и принципы реализма» [3, с.137].

Индивидуальный творческий почерк Шелест подчеркивают различные содержательные особенности текстов рецензий. Например, чтобы избежать монотонного повествования Шелест зачастую развлекает рецензии разностильной лексикой (слова, употребляющиеся в неприужденной беседе: «врачи угощают «орла» (героя фильма) горькими микстурами», «бесхитростные зрители» и книжные выражения: «не надо быть прозорливым», «всех этих зарок», пословицами и поговорками («подняли на щит», «Благими намерениями вымощен ад», «от великого до смешного один шаг»), цитатами из литературных произведений (например, «Эмма Бовари», «Мадам Сан-Жен»), а также риторическими вопросами и восклицаниями («А над чем же, собственно, ты смеялся?», «Не она ли является стимулом к борьбе?», «...а что же нового скажет он советскому читателю в своих стихах?»). Использование автором изобразительно-выразительных средств придаёт публикациям художественности. Так, одним из наиболее частотных тропов в текстах журналиста является сравнение, например: «костюмы эффектны, как внешне эффектен весь спектакль»; «плохих пьес, фальшиво, как в кривом зеркале, изображающих настоящее или прошлое». Обращают на себя внимание и тонкие авторские метафоры: «сюжетный узелок», «ореол романтики», «большой вкус», «глубь сюжета». Все обозначен-

ные черты вкупе с добродушной авторской манерой (обращения к зрителям, пожелания артистам) позволяют Шелест выйти за рамки традиционной официозной журналистики.

Если говорить об объёме работ журналиста, то её произведения можно отнести к мини-рецензиям. Они представляют собой краткое извещение читателя об увиденном. Тематика рецензий журналиста подразделяется на три основные группы:

- литературные;
- театральные;
- киорецензии (данная тематика

получит своё развитие только после Великой Отечественной войны).

В 50-е годы жанр рецензии в творчестве автора встречается достаточно редко. Одна из немногих публикаций – «Небесный тихоход» от 24 апреля 1946 года. Она посвящена фильму с одноименным названием и написана в стиле, который был присущ довоенным рецензиям автора. Композиционно работа состоит из 4-х традиционных частей: информация, вводящая читателя в курс дела; основная часть, авторский анализ, вывод.

В этой рецензии большое место отводится размышлениям публициста, которые им умело соотносятся с сюжетной линией фильма: «Жизнь всепобеждающая и жажда большой светлой радости крепко заложена в человеческом сердце. И чем ярче индивидуум, чем энергичнее и творчески богаче человек, тем сильнее в нём эта жажда хорошей чистой радости» [11]. Такая философская преамбула логично связывается Шелест с обращением к сюжетной линии, повествующей о том, как главный герой комедии обретает личное счастье: «Судьба бродит пока где-то возле. Скоро она придёт к нему в образе обаятельной молоденькой и очень толковой журналистки». Профессионально журналист даёт яркую и эмоциональную оценку игры актёров: «Жива и чрезвычайно правдива сцена в кухне, она вызывает нам интервью молодой журна-

листки с лейтенантом Тучей. Роль его блестяще ведет, не комический, между прочим, артист В. Меркурьев. Бесспорно хорош Н. Крючков в роли Булочкина. Проста и очень мила в роли лейтенанта – артистка Л. Глазова. Очень искренна в роли Светловой – Т. Алешина» [11]. Кроме того, в рецензии отражена авторская позиция: «Этой картиной зритель не будет очарован, но он будет обрадован ею и выйдет из зала с хорошей улыбкой удовлетворения» [11].

А вот материал Шелест «Кот в сапогах», посвященный одноименной постановке в кукольном театре, несмотря на наличие структурных признаков рецензии, скорее, трансформируется в отзыв. Этот жанр Е.Н. Сердобинцева определяет как «младший брат рецензии, не всегда содержит анализ, но в нем обязательна оценка» [6, с.96]. В тексте журналист несколькими штрихами оценивает мастерство актёров: «Умело и интересно ведут свои роли – людоеда – артист Емельянов, короля – Алмазов, министра – Гойер – Южина, Жака – Мшастая. Очень тонко и забавно подана принцесса Петюня (артистка Лаушкина)» [9]. Кроме того, Шелест искусно отображает театральные декорации: «Приятно поражает художественное оформление спектакля. Здесь всё новое, начиная от декораций и кончая куклами...художник Мавшович нарисовал всю декорацию, выдержав её в строгом сказочном стиле. Хорошо здесь всё: и старая мельница, и деревья со зреющими плодами, и лёгкий мостик, перекинутый через реку...» [9]. Несложно заметить в тексте и фактическую нагруженность, характерную для информационных заметок: «В ближайшее время коллектив театра приступает к работе над новой пьесой. Дети увидят «Сказку о солдате Иване, о ветре вольном и идолище поганом» в обработке Преображенского» [9]. В публикации автор не приводит размышлений, не делает глубоких выводов, а завершает текст пожеланием всему коллективу кукольного театра «успеха в плодотворной и полезной работе». Таким

образом, данный материал подтверждает, что Лидия Шелест, подготавливая рецензии творчески и увлеченно, выходит за традиционные рамки жанра, успешно трансформируя его.

Подводя итоги, следует отметить следующие структурно-содержательные особенности рецензий Лидии Шелест: трансформация утвердившихся жанровых канонов, использование изобразительно-выразительных средств: метафора, сравнение, усиливающих художественность публицистических работ; разбавление текста разностильной лексикой, пословицами и поговорками, цитатами а также риторическими вопросами и обращениями, обдуманый, местами профессиональный, взгляд на явления культуры; дополнение заданных временем оценок личными; открытость и доверительность тона, позволяющие выйти за рамки шаблонной официальной журналистики. Для рецензий Шелест характерно не только знакомство читателя с особенностями литературной и культурной жизни страны и региона, формирование общественного мнения на этой основе, но и глубокий авторский анализ современных явлений культуры. Это позволяет сделать вывод, что в своих материалах Лидия Шелест активно реализовывала одну из основных функций журналистики – культурно-просветительскую, предполагающую эстетическое воспитание читательской аудитории. Кроме того, тексты ее публикаций служат интересным материалом для исследований культурно-антропологического и социального характера, что подчёркивает значимость её вклада в развитие курской журналистики, возвращая нас к мысли о том, что опыт региональных публицистов помогает составить целостное понимание общественно-литературного процесса XX века.

Список литературы

1. Башилов Борис Платонович // Википедия [Электронный ресурс]. 2016 URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=820391> 11 (дата обращения: 23.03.2017)

2. Курская правда // Википедия [Электронный ресурс]. 2017 URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=83476819> (дата обращения: 23.10.2017)

3. Михайлова И.П. Журнал «Курский театр» в культурном пространстве провинциального города // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2016. № 1. С. 135–141.

4. Михайлова И.П. «Своеобразие черт народной души» в творчестве Пимена Карпова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 4. С. 41–46.

5. Обращение редакции к читателям // Курский театр. 1915. № 1. С. 3.

6. Сердобинцева Е.Н. Трансформация жанров в современной прессе (к постановке проблемы) // Ценностные ориентиры современной журналистики: сборник научных статей 3-й Международной научно-практической конференции. Пенза, 2015. С.95–98.

7. Тертычный А.А. «Жанры периодической печати: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2011. 320 с.

8. Шелест Л.А. Искажённый Флобер // Курская правда. 1938. 16 мая.

9. Шелест Л.А. Кот в сапогах // Курская правда. 1946. 20 апр.

10. Шелест Л.А. Мадам Сан-Жен // Курская правда. 1940. 6 июля.

11. Шелест Л.А. Небесный тихоход // Курская правда. 1946. 24 апр.

12. Шелест Л.А. О творческой мысли и «поэтическом» шаблоне // Курская правда. 1939. 24 июля.

13. Шелест Л.А. Серьезное предупреждение // Курская правда. 1938. 22 мая

14. Шелест Л.А. Сила большого искусства // Курская правда. 1939. 21 июля.

15. Шелест Л.А. Прислушайся к сердцу...: стихотворения, поэмы. Курск, 2012. 544 с.

Поступила в редакцию 01.12.17

UDC 82-92

O.S. Lukyanchikova, Post-Graduate Student, Kursk State University (Kursk, Russia)
(e-mail: oxana.annenckowa@yandex.ru)

STRUCTURAL – SUBSTANTIAL FEATURES REVIEWS LYDIA SHELEST (ACCORDING TO THE NEWSPAPER "KURSK TRUTH")

This article is directed to the reviews of the Kursk journalist Lydia Shelest, the pseudonym of Lydia Anatolyevna Solovyova (1901-1986), published in the newspaper "Kurskaya Pravda" in the 40-50s of the 20th century. This, undoubtedly, an important direction of her journalistic activity has no coverage in the scientific literature and for the first time becomes the object of comprehension. The study identified three main thematic groups of Shelest publications: theater, literature, cinema. The analysis of materials allows us to conclude that most of its reviews are characterized by a classic construction in this genre: information that introduces the reader into the course of the case, explaining what will be discussed; the main part that reveals the essence of the peer-reviewed work; author's analysis. At the same time, the author's separate texts testify to the transformation of the established canons of the genre, which consists in the absence of some structural elements denoting the typological position of the material.

In the course of the study, the following structural features of the reviews of Lydia Shelest are distinguished: the use of expressive means: metaphor, comparison, reinforcing the artistry of journalistic works; dilution of the text with a variety of vocabulary, proverbs and sayings, quotations, as well as rhetorical questions, appeals, considered professional in some places, a look at the phenomena of culture; addition of time-bound estimates by personal; openness and confidence of tone, allowing to go beyond the framework of a formal journalistic journalism. For reviews Shelest is characterized not only by the reader's familiarity with the peculiarities of the literary and cultural life of the country and the region, the formation of public opinion on this basis, but also a deep author's analysis of contemporary cultural phenomena. Working in the genre of review, Lydia Shelest actively implemented one of the main functions of journalism – cultural and educational, supplemented the time-bound estimates with personal ones, which confirms the exceptionality of her publicistic talent and the importance of contributing to the development of Kursk journalism.

Key words: Lydia Shelest, review, analytical journalism, the newspaper "Kursk truth".

For citation: Lukyanchikova O.S., Structural - substantial features reviews Lydia Shelest (according to the newspaper "Kursk truth"). Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 14–20 (in Russ.).

References

1. Bashilov Boris Platonovich. Vikipediya. 2016 URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=82039111> (accessed 23.03.2017)
2. Kurskaya pravda. Vikipediya. 2017 URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=83476819> (accessed 23.10.2017)
3. Mihajlova I.P. Zhurnal «Kurskij teatr» v kul'turnom prostranstve provincial'nogo goroda. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya, 2016, no. 1, pp. 135–141.
4. Mihajlova I.P. «Svoeobrazie chert narodnoj dushi» v tvorchestve Pimena Karpova. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika, 2016, no. 4, pp. 41-46.
5. Obrashchenie redakcii k chitatel'nyam. Kurskij teatr, 1915, no. 1, p. 3.
6. Serdobinceva E.N. Transformaciya zhanrov v sovremennoj presse (k postanovke problemy). Cennostnye orientiry sovremennoj zhurnalistiki. Sbornik nauch-

nyh statej 3-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza, 2015, pp. 95-98.

7. Tertychnyj A.A. Zhanry periodicheskoy pechati. Moscow, Aspekt Press Publ., 2011. 320 p.

8. Shelest L.A. Iskazhyonnyj Flober. Kurskaya pravda, 1938, 16 maya.

9. Shelest L.A. Kot v sapogah. Kurskaya pravda, 1946, 20 apr.

10. Shelest L.A. Madam San-Zhen. Kurskaya pravda, 1940, 6 iyulya.

11. Shelest L.A. Nebesnyj tihohod. Kurskaya pravda, 1946, 24 apr.

12. Shelest L.A. O tvorcheskoy mysli i «poeticheskom» shablone. Kurskaya pravda, 1939, 24 iyulya.

13. Shelest L.A. Ser'eznoe preduprezhdenie. Kurskaya pravda, 1938, 22 maya.

14. Shelest L.A. Sila bol'shogo iskustva. Kurskaya pravda, 1939, 21 iyulya.

15. Shelest L.A. Prislushajsa k serdcu...: stihotvoreniya, poehmy. Kursk, 2012. 544 p.

УДК 81'42 + 811.161.1

Н.В. Беляева, канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», (Курск, Россия) (e-mail: nvbeliaeva@mail.ru)

СПЕЦИФИКА УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАТЕКСТА

Статья посвящена анализу идиоматических выражений в языке периодической печати последних лет, особенностям их использования, средствам создания нового, современного «звучания» привычных оборотов, которые вследствие частого употребления в речи в некоторой степени потеряли свою выразительность и экспрессивность. Актуальность исследования обусловлена тем, что фразеологические обороты, будучи ярким, образным средством языка и речи, чрезвычайно активно используются в медиа нового столетия. Поскольку большинство идиоматических выражений имеет разговорный характер, их использование в языке прессы позволяет создать иллюзию живой разговорной речи, непосредственного общения журналиста с читателем, тем самым сблизив автора и адресата его публикации.

Проведенное исследование выявило, что фразеологические конструкции всех четырех выделяемых сегодня в русистике типов чрезвычайно частотны на страницах современной прессы, имеют характерные особенности употребления, например: использование в качестве заголовка; активное применение перифрастических оборотов; постоянно растущая распространенность глагольно-именных описательных оборотов, отражающая современную тенденцию к аналитизму в языке; сочетание нескольких фразем в пределах одного контекста и т. п. Фразеологизмы любой стилистической принадлежности позволяют вносить в текст иронический оттенок, особенно при определенных намеренных «нарушениях» законов фразеологизма, как то: включение дополнительных слов, замена одного из компонентов оборота, «нанизывание» фразеологизмов, намеренное создание диссонанса между характером оборота и общим контекстом и некоторые другие. Кроме того, активное использование демегафоризации фразеологизмов также ведет к повышению образности, эмоциональности публицистического текста.

Ключевые слова: язык прессы, публицистика, экспрессивность, фразеологизм, фразеоконструкция, глагольно-именный описательный оборот, идиома, устойчивое (неделимое) сочетание.

Ссылка для цитирования: Беляева Н.В. Специфика устойчивых сочетаний в языке современного медиатекста // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 21–26.

Языку современной прессы свойственно стремление к максимальному сближению с разговорной речью, что предполагает создание атмосферы диалога автора и читателя, сокращение дистанции между ними. В результате язык прессы становится более живым, ярким, образным, целенаправленно воздействующим на адресата речи. В этом процессе отражаются две современные тенденции: 1 – стремление к информативности и одновременно к экспрессивности, новизне, оригинальности выражения; 2 – взаимопроникновение средств устной и письменной форм речи. Эти тенденции, как следствие, имеют активное употребление лексем, конструкций, свойственных спонтанной, неподготовленной разговорной речи.

Одним из эффективных и действенных средств (преднамеренных, продуманных, но носящих характер внезапности использования) являются фразеоло-

роты различного типа, создающие доверительность интонации между автором и читателем и одновременно сближающие устную и письменную формы речи.

Устойчивые сочетания (фраземы в широком смысле) имеют давнюю историю изучения. Еще А.А. Шахматов в "Синтаксисе русского языка" поднимал вопрос о важности «неразложимых сочетаний слов» для лексикологии и грамматики [4, с. 278]. Он выделял четыре типа неделимых сочетаний, среди которых сегодня наиболее важными для лексики являются два: 1 – неразложимые лексически, но разложимые грамматически, соответствующие живым синтаксическим моделям современного языка: *игральные карты, великий князь, железная дорога, Красное село* и т.п. [4, с. 291] (такие выражения выделял ранее еще Ф.Ф. Фортунатов в курсе "Сравнительного языковедения", называя их "непростыми или сложными словами" (цит. по: [Виногра-

дов)]; 2 – неразложимые ни с синтаксической, ни с лексической точек зрения: *повеся голову, сложа руки* и т.п. [4, с. 479].

А.А. Шахматов писал: «Неразложимыми словосочетаниями называем такие словосочетания, которые состоят из двух или нескольких слов, представляющих одно грамматическое целое, но являющихся в такой форме, которая исключает возможность признать их взаимную зависимость и не дает также возможности признать которое-нибудь из них самостоятельным членом предложения; таковым является словосочетание в его совокупности» [4, с. 418].

Это его понимание принципов неделимого сочетания легло в основу дальнейшей разработки теории устойчивых сочетаний в русской лингвистике. Развивая учение Шахматова, В.В. Виноградов формулирует три основных типа фразеологизмов, которые составляют основу лингвистических учений об идиоматических выражениях. Это **фразеологические сращения**, которые сегодня могут не иметь никакой мотивированности и содержать устаревшие слова и значения (*у черта на куличках; во всю Ивановскую; попасть впросак; бить баклуши* и др.), **фразеологические единства**, имеющие частичную мотивированность, обусловленную наличием свободных словосочетаний (*за пояс заткнуть; поставить крест на чем-нибудь; плыть по течению* и др.) и **фразеологические сочетания**, частично мотивированные, в которых одно слово имеет связанное значение или употребляется в переносном значении (*потупить взор, взгляд, глаза; потупить голову; дырявая голова; красная строка* и под.) [2]. Позднее Н.М. Шанский предложил выделять еще **фразеологические выражения** (крылатые фразы, афоризмы, пословицы и поговорки), которые состоят целиком из слов со свободным значением, но, как и любые другие устойчивые лексические единицы, воспроизводятся в качестве готовых единиц, их значение и состав постоянны: *любви все возрасты покорны; волков бояться – в лес не хо-*

дить и т. п.) [3, с. 78]. Непременной особенностью любого фразеологического оборота является семантическая целостность, воспроизводимость, устойчивость (неизменность) состава и порядка следования компонентов, их образность и непроницаемость [2]; фразеологические выражения же, в отличие от идиом (сращений и единств), образностью не обладают.

Безусловным является тот факт, что, благодаря метафоричности, использование фразеологических конструкций различного типа вносит в ткань публицистического произведения экспрессию, яркость и, что очень важно, создает некий эффект живой, спонтанной разговорной речи. Именно поэтому фраземы, часто используемые в периодической печати, и стали предметом нашего исследования.

Источником фактического материала послужила газета «Комсомольская правда» за 2014-2016 гг., одна из наиболее читаемых сегодня, в которой публикуются материалы на различные темы от политики до астрологических прогнозов. Отбор материала для исследования осуществлялся путем сплошной выборки. Как показывает наш анализ, фразеологизмы чрезвычайно частотны в современной прессе: в среднем около 14 – 16 единиц на одну страницу, причем достаточно распространены все четыре названные выше типа фразеологизмов (сращения, единства, сочетания и выражения). Например: *А те, кто не пришел, останутся с носом; Практически все работают тят-ляп; Студенты пришли из общежития ни свет ни заря; Сначала ребята были вне себя от восторга; Рядом с Ириной он теряет голову; Бюллетени вошли в электронную урну как по маслу; Они хотят работать, а им бьют по рукам; Черная кошка между ведущими и Примадонной пробежала еще в прошлом году; Силовики вступили в переговоры; Потом – желтая пресса; В пять утра грохот поднял на ноги жителей пяти многоэтажек; С епархий*

мы не в ладу; Сегодня ночью Вам будет вещий сон; Поздравьте меня – я маменькин сын; У меня есть песня в стиле тяжелого рока; Предсказать расклад сил через пять лет – все равно что гадать на кофейной гуще; Музыка – либо все, либо ничего; Мы видели, как он ловил каждое ее слово.

Обращают на себя внимание некоторые особенности употребления фразеологизмов в языке современной газеты, на которые хотелось бы обратить внимание.

1. Чрезвычайная частотность глагольно-именных описательных оборотов: *Это даст резкий толчок развитию отечественного сельхозпроизводства; В зоопарке медведи уже впали в спячку; Командировки в Чечню не могли не оставить след на психике бойца; Тренер имеет право вести переговоры с другими командами; Шесть процентов граждан имеют четкое представление об этом мероприятии; Слухи получили подтверждение во время презентации книги «Точки над i»; Необходимо уделить внимание пропаганде культуры питания.*

Увеличение количества таких оборотов в газетных текстах не случайно: оно является отражением общезыковой тенденции к аналитизму, которая проявляется на различных уровнях: лексическом, морфологическом, синтаксическом.

2. Активное употребление в современных газетных публикациях перифразов – описательных оборотов, называющих наиболее существенные признаки обозначаемого.

Наш анализ выявил определенную двойственность в употреблении перифразов:

а) распространенность устоявшихся, традиционных оборотов, например: *Ведь черное золото – это еще и пластмассы, лекарства; За два дня голубое топливо пустили в пяти селах; ...их миски стоят рядом с обеденным столом «царей природы»; Уповать приходится лишь на двухколесного друга; В Страну кленового листа приехал министр сельского хо-*

зяйства; Усмирение зеленого змия; Тузла – жемчужина Азовского побережья;

б) появление и динамичное «укоренение» новых перифрастических оборотов, отражающих современные социальные реалии: в политике (*А стражи порядка выясняют, кто виноват; Приговор бывших «слуг народа» просто ошарашил; Тех, кто хотел подойти к рабочим местам, остановил живой щит из забастовщиков; Кто станет первой леди?*); в социальной и культурной жизни (*«Татушка» Лена стала «ночной бабочкой»; ...называли сельское хозяйство «черной дырой»; Золотой голос России целых 12 часов продержали в аэропорту; Участников проекта пригласил на свой концерт король российской эстрады*). Подобное активное употребление новых перифразов позволяет говорить о рождении и утверждении новой фразеологии.

Перифраз может вносить в текст иронический оттенок, например: *Все это время страж ворот лежал в раздевалке.* Сочетание стилистически высокого старославянского слова «страж» со словоформой «ворота» (с общим нейтральным значением «вратарь») имеет явно насмешливую коннотацию, поскольку позволяет понять читателю, что со своей «миссией» этот «страж» справился отнюдь не удачно.

3. Употребление в пределах одного контекста нескольких фразеологизмов, которые иногда могут относиться к разным типам и стилям речи, например: *В считанные часы стражи порядка нашли похитителя; Не придется тогда селянам покидать свою малую родину в поисках лучшей доли; В какой-то мере песня отражает реальное положение дел на нашей эстраде; Зато во все горло песни петь можно было сколько угодно; Но последней каплей, которая переполнила чашу терпения, была проверка санэпидстанции; И мы кровно заинтересованы в том, чтобы сельское хозяйство стало на ноги; ...в этот день они вели себя исключительно как простые люди, пришедшие исполнить граждан-*

ский долг; Кис Ван Ньовенхойзен на днях дал интервью; Я на самом деле все что угодно могу.

В одном предложении возможно использование даже более двух фразеоконструкций: *Теплые слова благодарности звучали в адрес женщин, чьи дети носят высокое звание – мастер спорта; Конечно, английская сборная нынче не та, но у кого повернется язык сказать, что россияне, чего уж греха таить, с позорным счетом, сильнее британцев.*

4. Использование фразеологизмов в качестве заголовков статей, что позволяет автору одновременно решать несколько задач: давать образное название публикации, в метафорической форме представлять основную мысль статьи, используя добавочную образность тропа, заинтересовывать читателя и тем самым обращать его внимание на саму статью. «Заголовок газетной статьи – полноправный компонент текста. В сжатом виде он несет значимую информацию о содержании статьи, ее стилистической и эмоционально-экспрессивной окраске» [1, с. 36]. Например: *Миллиардеры «в законе»; Тоска по твердой руке; Из Лондона – гробовое молчание; Рейдеры держат нос по ветру; Побольше жареных фактов; Последний гвоздь в гроб либерализма; Дела на селе пошли в гору; У Автоваза открывается второе дыхание; Индивидуальные заводы под ключ.*

5. Замена одного из устойчивых компонентов в хорошо известных носителях языка фразеологических выражениях – крылатых фразах, что является яркой специфической особенностью употребления фразеоконструкций в современной газетной публицистике. Подобные аллюзии сразу же дают возможность читателю произвести сопоставление исходного выражения и нового, созданного на его основе, обнаружить подтекст, заложенный автором. А это, безусловно, очень интересно для думающего, внимательного читателя, обладающего «чувством языка». Так, заголовок статьи о возможной инфляции *Как подстелить народу соломки?* отсылает нас к послови-

це «Знал бы где упасть, так соломки бы подстлал». Такая отсылка возможна к пословице, выражению из фольклорного текста, цитате известного лица, названию фильма и под. Например: *По главным каналам с оркестром; Не проголосуешь – козленочком станешь; Вот тебе, «дедушка», и мамкин день!; Счастье – это когда все дома; Машина детям не игрушка; На запад надейся, а сам не плошай; Бей старух! Спасай Россию!; Сиди на в бороду, Импаза в ...; Время собирать кадры; И вновь продолжается суд; Рассчитывай на ноги!; Бюджет сдан, бюджет принят!*

Возможны и литературные реминисценции, особенно эффектные в заголовках (или подзаголовках) статей, например: *С Путиным на короткой ноге; Теперь для самарского предприятия начинается третий круг слушаний; Лицом к лицу лица не увидать; Куда можно отдать ребенка, чтобы сделать из него чемпиона? На деревню дедушке; У меня вообще жизнь такая – горе от ума.*

Включение фразеологических выражений в газетный текст сегодня является чрезвычайно распространенным фактом. Большинство из фразем имеет разговорный характер, хотя возможны и нейтральные обороты, например: *Но шила в мешке не утаишь; Действовали по принципу «с паршивой овцы – хоть шерсти клок»; И так же пугаемся: что дальше будет? Но не выносим это за ворота; Зачем валить с больной головы на здоровую?; – Собираешься жениться? – Да черт его знает. Как масть ляжет; А если «положить руку на сердце», то станет ясно, что сборная России может даже не выйти в финал; Геолог верит фактам, а они, как известно, вещь упрямая; Они за словом в карман не полезут; Им сейчас ничего не остается, как бить во все колокола; Я сказала «нет» как отрезала; Девушка всегда выглядит скромно, но со вкусом; Полицейским ничто человеческое не чуждо; Собственную гибель разыграл как по нотам.*

6. Включение дополнительного слова или замена одного из слов, что приносит во фразеологическую конструкцию особенную образность, зачастую сниженного, ироничного характера. Такой процесс, на первый взгляд, нарушая законы фразеологизма, должен разрушать его, однако это, наоборот, обновляет идиоматическое выражение и наполняет его более емким содержанием, например: *Пора ударить уж в **ржавый** колокол и начать орать на всю **страну***; *Как нам не допустить, чтобы к нам совали «**сопливый**» нос*; *Вежливый портье не стал плясать на **русских** костях*; *Пусть назвать противника другом Москвы в Грузии то же, что у нас послать на три **легендарные** буквы – дыма без огня не бывает*; *Случкая, будучи уже в **глубоко** интересном положении, лихо выезжала на лед*; *Девятьсот десять дней **рейдерской** блокады*; ***Школьные** бои без правил*; *Вывести **футбольный** «бронепоезд» из тупика поручено Рашиду Рахимову*.

Как показали наши наблюдения, пре- и интерпозитивные включения обычно представлены словами с признаковым значением (прилагательными или наречиями), придающими дополнительную характеристику признаку или предмету. Кроме того, возможно присоединение субстантивных постпозитивных лексем, носящих в основном негативный характер или имеющих уточняющее значение, например: *А сейчас, посчитав, что ему многое по плечу и по карману, стал **строптивым***; *Нефтяник снял пенку и убежал за кордон*; *Два часа он [дождь] поливал не просто как из ведра – как из **брандспойта***.

7. Активность процесса деме-тафоризации фразеологизмов, при котором составляющие их лексемы употребляются в прямом значении, например: *Молочные реки* (о вылитом на землю молоке); *Чем растопить лед в бачке омывателя?*; *Действительно ли фильм близок букве романа?* (об экранизации фильма «Преступление и наказание»); *Не пей водицы!* (о зараженной воде в источнике); *Вот такие дела с местом жизни под солнцем* (о

борьбе за землю в Сочи); *И яблочко съесть, и в джинсы влезть* (о «Кремлевской диете»). Или: использование выражений *непечатное слово*, *выражаться непечатно* в значении *говорить устно* в радио- или телеэфире позволяет автору намекнуть, что произнесенные слова могут содержать и какие-то нелицеприятные выражения, факты, не являющиеся, однако, документом, поскольку не записаны на бумаге, например: *Вы же понимаете разницу между печатным и непечатным словом*. Пациентам психбольницы позволено выражаться лишь непечатно. Подобные выражения, хотя по сути уже не являются фразеологизмами, намекают на идиому и дают вдумчивому читателю простор для воображения.

Таким образом, обобщая сказанное, можно отметить, что в области употребления устойчивых оборотов на страницах современной газеты наблюдаются разнообразные процессы, позволяющие фразеологизму быть чрезвычайно емким, экспрессивным и эффектным средством языковой выразительности.

Список литературы

1. Беляева Н.В. Грамматические особенности газетного заголовка // Актуальные проблемы филологии и лингводидактики: сб. науч. ст. Курск, 2011. Вып. 4. С. 36–38.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 140–161. URL: <http://lingvotech.com/vinogradov-77d>. (дата обращения 06.12.2017).
3. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1985. 160 с.
4. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка / Вступ. статья д-ра филол. наук, проф. Е.В. Клобукова; редакция и комментарии проф. Е.С. Истриной. 3-е изд. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 624 с. URL: http://fileskachat.com/download/43918_9fdb3b79cd14ceeb4a155d59fe3314d0.html. (дата обращения 05.12.2017).

Поступила в редакцию 22.12.17

UDC 81'42 + 811.161.1

N.V. Beliaeva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: nvbeliaeva@mail.ru)

SPECIFICATION OF PHRASEOLOGISMS IN THE LANGUAGE OF THE CONTEMPORARY MEDIA TEXT

The article is devoted to the analysis of idiomatic expressions in the language of the periodical press of recent years, the peculiarities of their use, the means of creating a new, modern "sounding" of usual phraseologisms that, due to frequent use in speech, have lost some of their expressiveness. The relevance of the study is due to the fact that phraseological phrases, being a bright, imaginative means of language and speech, are extremely actively used in the periodical press of recent years. Since most idiomatic expressions have a colloquial nature, their use in the language of the press makes it possible to create the illusion of a lively spoken language, of direct communication of the journalist with the reader, thereby bringing the author and the recipient of his publication closer together.

The conducted research revealed that the phraseologisms of all four types allocated today in the Russian language are extremely frequent in the pages of the modern press, they have characteristic features of use, for example: use as a heading; activity of periphrastic phraseologism; the ever-increasing prevalence of verbal-nominal descriptive constructions, reflecting the current trend towards analytic language; a combination of several phrases within the same context, and so on. Phraseologisms of any stylistic affiliation allow the text to be ironic, especially with certain deliberate "violations" of the laws of phraseology, such as the inclusion of additional words, the replacement of one of the components of the phraseologism, the "stringing" of phraseological units, the deliberate creation of a discord between the nature of the phraseologism and the general context and some others. In addition, the active use of demetaphorization of phraseological units also leads to an increase in the imagery, the emotionality of the journalistic text.

Key words: language of the press, publicism, expressiveness, phraseologism, phraseological unit, verbal-nominal descriptive construction, idiom, sustainable (indivisible) combination.

For citation: Beliaeva N.V. Specification of phraseologisms in the language of the contemporary media text. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 21–26 (in Russ.).

References

1. Belyaeva N.V. Grammaticheskie osobennosti gazetnogo zagolovka. Aktual'nye problemy filologii i lingvodidaktiki. Sb. nauch. st. Kursk, 2011, is. 4, pp. 36–38.

2. Vinogradov V.V. Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya. Moscow, 1977, pp. 140–161. URL: <http://lingvotech.com/vinogradov-77d>. (accessed 06.12.2017).

3. Shanskij N.M. Frazеologiya so-vremennogo russkogo yazyka. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1985. 160 p.

4. Shahmatov A.A. Sintaksis russkogo yazyka. Vstup. stat'ya d-ra filol. nauk, prof. E.V. Klobukova; redakciya i kommentarii prof. E.S. Istrinoy. 3-e izd. Moscow: Ehditional URSS, 2001. 624 p. URL: http://fileskachat.com/download/43918_9fdb3b79cd14ceeb4a155d59fe3314d0.html. (accessed 05.12.2017).

УДК 81'23

Ван Чуньхун, доцент, Институт иностранных языков Цзилиньского педагогического университета (Сыпин, Китай) (e-mail: wbcd123@sina.com)

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ТЕНДЕНЦИИ ЕЁ РАЗВИТИЯ

Данная статья посвящена характеристике современной русской литературы и оценке тенденций ее развития. Автором обозначена актуальность и значимость исследования новейшей русской литературы. Дана характеристика русской литературы на рубеже XX-XXI вв., показаны ключевые направления, поднята проблема феномена «конца литературы». Проанализирован аспект жанрового многообразия современной литературы как ключевой тенденции последних лет.

Изучены основные проблемы новейшей русской литературы, которая является сложным и многообразным феноменом, историческая роль которого сегодня еще практически не определена, а концепт – малоизучен, что проявляется, в первую очередь, в высоко дискуссионном аспекте литературы в целом с точки зрения современных критиков.

Прослеживая развитие русской литературы последних двух десятилетий, автор статьи показал процесс влияния мировой литературы на российскую, но в то же время подчеркнул, что она сохраняет свою национальную специфику, хотя и имеет несколько различных платформ, отличающихся как системной идейно-политическими, так и эстетическими взглядами писателей.

В результате сделан вывод о том, что о «закате» литературы в России говорить совершенно нецелесообразно. Она продолжает свое развитие и становление в новых историко-культурных обстоятельствах, существует во всем жанровом многообразии и отсутствии «былой систематичности», создавалась и создается в условиях особой социокультурной атмосферы с расчетом на актуальные проблемы человека и общества, выстраивает новые связи с читателем, затрагивая те аспекты, которые будут интересны тому или иному сегменту аудитории.

Ключевые слова: русская литература, сюжетцентризм, массовая литература, элитарная литература, структурализм, миддл-литература, фолк-хистори.

Ссылка для цитирования: Ван Чуньхун. Общая характеристика современной русской литературы и тенденции её развития // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 27–35.

Актуальность. С позиции становления новейшей российской литературы показательным принято считать первое десятилетие XXI века [12, с. 67]. В 90-е гг. происходила, условно говоря, «перегрузка» отечественного литературного процесса, при этом дело заключалось не столько в обилии и разнообразии художественных тенденций, методов творчества и эстетическом «разбросе», сколько в полной смене литературного кода [18, с. 3]. Как справедливо отмечает литературовед Н. Иванова, – «состоялось тотальное изменение самой литературы, роли писателя, типа читателя» [9, с. 181]. В этот период практически все литературное сообщество «примерило» на себя новую роль – писателя с полной свободой слова; с этим искушением авторы смогли справиться только в начале нуле-

вых. Именно по этой причине процесс осознанной закладки фундамента новейшей русской литературы целесообразно отнести к началу нового столетия.

Актуальность рассмотрения именно новейшей русской литературы состоит в том, что в целом литературный процесс нового тысячелетия весьма трудно подвергнуть какой-либо структуризации и обобщению по целому ряду причин, среди которых как социально-психологические, так и экономико-политические. Так, одной из ключевых причин, с нашей точки зрения, является нестабильность социокультурной среды, которая может быть охарактеризована как находящаяся в процессе становления система с присутствием ей колоссальным количеством разнонаправленных процессов. Кроме того, имеет место и культурно-языковой плю-

рализм как следствие социальной дифференциации общества: множественные субкультуры порождают не меньшее количество стилей и способов самовыражения. Третьей причиной может быть названо переживание одного из самых сложных периодов в истории современной культуры, когда смена одной шкалы ценностей при отсутствии четко обозначенной новой системы нравственных ориентиров порождает настроения депрессии, всеобщего отрицания и нигилизма [17]. Иными словами, существует фактор отрицания культуры, общества, самого себя в контексте социума и прочее. Безусловно, каждый современный автор по-своему «реагирует» на данный феномен российской культуры.

Характеристика русской литературы на рубеже XX – XXI вв. Мы склонны согласиться с мнением филолога Е.В. Севрюгиной о том, что современная культура – это институт, характеризующийся смешением стилей, субкультуры и семиотических систем [17]. Если говорить непосредственно о литературе, то интересно привести мнение известного русского критика А.А. Гениса, который писал, что «нельзя рассматривать современный литературный процесс как однолинейный, одноуровневый. Литературные стили и жанры явно не следуют друг за другом, а существуют одновременно. Нет и в помине былой иерархичности литературной системы. Все существует сразу и развивается в разных направлениях» [13, с. 4]. Автор этих строк, бесспорно, прав: многоголосие русской литературы, отсутствие единого метода, стиля, единого лидера, что было не характерно для советской литературы, – одна из главных черт современности.

Как уже говорилось ранее, современная русская литература достаточно сложно приводима к какой-либо системе, классификации, структуре. Однако научное сообщество неоднократно предпринимало попытки в данном направлении. Так, в современной прозе выделяется «неоклассическая линия (традицион-

ная)», для которой характерно обращение к социально-эстетическим проблемам и которая исходит «из реалистической традиции русской литературы с ее проповеднической и учительской ролью» [15, с. 7]. Она связана «генетически» с русским классическим реализмом и, развивая его традиции, приобретает новые качества. «Память» сентиментализма и романтизма порождает такие стилевые образования, как романтический сентиментализм (И. Митрофанов, Е. Сазанович), сентиментальный реализм (А. Варламов, М. Вишневская, Л. Улицкая).

Для представителей условно-метафорического направления современной литературы свойственна склонность к психолого-философской прозе открыто публицистического характера. В качестве примера можно привести произведения В. Астафьева, Б. Васильева, А. Приставкина, В. Распутина и пр. С другой стороны, таким писателям, как А. Адамович, Ф. Искандер, А. Ким, В. Куприн, В. Орлов, Л. Петрушевская, психологическая обрисовка характера героя не свойственна. Они видят свои истоки в иронической молодежной прозе 60-х гг., строя художественный мир с помощью различных видов условности, – мифологической, сказочной, фантастической. Мир социально-«сдвинутых» обстоятельств и характеров, внешнее равнодушие к любому идеалу и ироническое переосмысление культурных традиций характерны для так называемой «другой прозы» (например, романам Т. Гиниятуллина «Гегемон», «Переправа», «Загон» [1, с. 36]). Под данную типологию подпадают произведения, где просматривается равнодушие к любому идеалу и ироническое переосмысление культурных традиций. Название «другая проза» носит весьма условный характер, так как в это направление входят и жанр иронического авангарда (В. Ерофеев, А. Королев, Е. Попов, В. Пьецух и пр.), и натуральная проза, восходящая к жанру физиологического очерка (Л. Габышев, С. Каледин и пр.), и т.п.

Наиболее дискуссионным считается направление постмодернизма (В. Ерофеев, В. Нарбикова, В. Пелевин, В. Сорокин, Т. Толстая и другие). Интересную характеристику ему дает И.С. Скорпионова в начале книги «Русская постмодернистская литература», отмечая, что мир постмодернистов «лишен традиционного «я» – его «я» множественно, безлично, неопределенно, нестабильно, выявляет себя посредством комбинирования цитации; обожает состояние творящего хаоса, опьяняется процессом чистого становления; закодирован, даже дважды: соединяет в себе несоединимое, элитарен и эгалитарен одновременно; тянется к маргинальному, любит бродить «по краям»; стирает грань между самостоятельными сферами духовной культуры, деиерархизирует иерархии, размягчает оппозиции; дистанцируется от всего линейного, однозначного...» [16, с. 5]. В целом постмодернизм делает попытку существования в условиях «заката литературы», когда сюжеты, слова и образы повторяются и нечто новое написать нельзя. Исходя из этого, следует назвать одной из ключевых особенностей постмодернистской литературы интерструктурность. Об этом писал советский и американский литературовед М.Н. Эпштейн: «...постмодернизм отвергает наивные и субъективные стратегии, рассчитанные на проявление творческой оригинальности, на самовыражение авторского «я», – и открывает эпоху «смерти автор», когда искусство становится игрой цитат, откровенных подражаний, заимствований и вариаций на чужие темы» [25, с. 85].

Большинство современных критиков сходятся во мнении о том, что в конце прошлого века происходит перелом литературной эпохи, меняется тип писателя и читателя, теряется литературоцентризм в обществе [8, с. 145]. Если в течение двух столетий были актуальны слова А.И. Герцена о том, что «у народов, лишенных общественной свободы, литература становится единственной трибуной, с которой народ может сказать о своей

боли» [21, с. 341], то на современном этапе педагогическая миссия русской литературы просматривается не так отчетливо.

Феномен «конца литературы» связан с более фундаментальным переосмыслением социальной функции литературы. Как полагает современный российский писатель М.Ю. Берг, «присоединение России к мировому сообществу связано со вступлением России в постмодернистское пространство конца века. И здесь, совершенно естественно то, что читатель, который раньше не осознавал ни себя, ни жизнь, ни литературу, вдруг стал точнее относиться к себе, к литературе, к жизни. И он увидел, что ему литература не нужна. Не нужна в той степени, в которой она нужна ему была несколько лет назад, когда она заменяла ему жизнь» [3]. Это мнение поддерживается многими критиками: новейшую литературу называют «бесприютной» (Е. Шкловский), «другой» (С. Чупринин), «литературой эпилога» (М. Липовецкий), «больным, который скорее полужив, чем полумертв» (Л. Аннинский) и т.п. Все же, активная жизнедеятельность сегодняшней литературы не позволяет нам согласиться с подобной точкой зрения. «Нынешняя литература, – писал А. Варламов, – в каком бы кризисе она ни находилась, сохраняет время. Вот ее предназначение, будущее – вот ее адресат, ради которого можно стерпеть равнодушие читателя, и правителя...» [20, с. 24].

Жанровое своеобразие как ключевая тенденция современной русской литературы. Жизнеспособность новейшей русской литературы в первую очередь подтверждается жанровым своеобразием, в частности, новаторским стилистическим смешением. Бесспорен тот факт, что отечественная литература последних лет являет собой стилистический и жанровый «микс», как это проявляется, например, в романе Е. Водолазкина «Лавр», где мастерски сочетаются древнерусские речевые конструкции и современные лексемы. Актуальным является и сочетание

фантастического с реалистическим, как в историческом романе В. Мединского «Стена», где вкупе с традиционной манерой изложения проявляются концепты фантастики (например, эпизод появления пришельцев XX века в средневековом Смоленске).

Особого внимания заслуживает отсутствие грани между литературными жанрами (более трех) в целом, как это можно наблюдать в романе «Победительница» А. Слаповского, где совмещены черты романа-антиутопии, эпистолярного романа и социальной психологической прозы, а также между массовой и интеллектуальной литературой (самый яркий пример – произведения Б. Акунина). Последняя модель заслуживает особого внимания.

В литературоведении выделение понятия «высокая» и «низкая» (массовая и элитарная) литература произошло достаточно давно.

Как писал Н.А. Гуляев, «высокой» принято называть литературу, ориентированную на интеллектуально образованного читателя, это «творчество духовного авангарда общества, нации, рассчитанное на утонченное эстетическое восприятие», которое значительно опережает уровень художественного развития большинства людей» [6, с. 226]. Сегодня к качественной серьезной словесности принято относить таких российских авторов, как Ю. Буйда, М. Вишневская, А. Волос, А. Иличевский, А. Кабаков, В. Маканин, Л. Петрушевская, М. Шишкин и т.д. Все же, по словам критика С. Чупринина, интеллектуальная литература – «для снобов», то есть для «квалифицированного читательского меньшинства». Думается, что эти строки характеризуют концепт «несоздания» «зоны комфорта» для читателя как таковой. Так, многоуровневый ассоциативный образный ряд, столь свойственный произведе-

ниям Саши Соколова, отражает исключительно сложный внутренний мир писателя, многообразие его стилистических возможностей адресовано особо изощренному читателю.

Для массовой литературы свойственны, в первую очередь, жанровая устойчивость (например, любовный роман, который строится по мелодраматическим законам и практически не выходит за их рамки); сюжетоцентризм (обязательное наличие интриги, развитие захватывающего действия); языковая и стилистическая доступность (тексты произведений массовой литературы практически не отличаются синтаксическим, семiotическим и лексическим разнообразием, конструкции простые, образы описательного и характеризующего ряда клишированы) и узнаваемость образов (неизменность героя, как это проявляется, например, в большинстве произведений Б. Акунина).

Безусловно, массовая литература – более широкий сегмент, чем элитарная, что доказывается множественностью ее жанров.

В первую очередь стоит отметить жанр детектива, разновидностями которого являются: иронический (Д. Донцова), исторический (Н. Александрова), полицейский (А. Маринина), классический (Д. Петров) и пр.

Любовный роман также занимает особое место в массовой литературе; его разновидностями являются: sentimentalный (Е. Вильмонт, Н. Нестерова), семейный (Т. Булатова), авантюрно-исторический (Е. Арсеньева, Н. Павличева), остросюжетный (Н. Андреева) и пр.

Достаточно популярно и фэнтези, – историческое – у А. Мизина, юмористическое – у М. Успенского, современное – у С. Лукьяненко и пр.

Хоррор не столь развит в российской литературе, однако также входит в спектр жанров массовой литературы (например, произведения А. Атеева, А. и Е. Грановских, мистика и триллер – соответственно).

В последнее время популярность получил подвид исторического романа – «фолк хистори». Стоит отметить, что данная разновидность жанра является одной из наиболее дискуссионных. Так, писатель, сотрудник Института военной истории МО РФ А. Исаев полагает, что фолк-хистори пытается объяснить исторические события с точки зрения бытовой логики [2]. А российский историк Д.М. Володихин определяет его как «обобщенное название совокупности претендующих на научность, но не являющихся научными литературно-публицистических трудов и идейно-теоретических концепций на исторические темы, созданных, в основном, непрофессионалами с позиции негационизма» [5]. Интересно то, что, например, произведения В.С. Пикуля, одного из известнейших русских и советских писателей, автора многочисленных художественных произведений на историческую и военноморскую тему, относят именно к жанру «фолк-хистори» [14]. Здесь же романы и Л. Гумилева [11], и В. Чивилихина, и О. Сулейманова [4].

На стыке массовой и интеллектуальной возникает так называемая «миддл-литература». С точки зрения С.Л. Страшнова, она началась с романов В. Пелевина «Чапаев и Пустота» (1996) и «Generation П» (1999), написанных на разном материале, однако «одинаково изобретательно и энергично» [19, с. 161]. В целом, миддл-литература предназначена для наиболее подготовленного читателя, так как нередко обладает несколькими смысловыми уровнями. Здесь опять же можно привести в пример тексты Б. Акунина, чья ли-

тературная игра придется по вкусу читателю, знакомому как с русской, так и зарубежной литературой. Жанровая неоднозначность как одна из ключевых характеристик «миддл-литературы» свойственна романам А. Иванова. Например, произведение «Псоглавцы» по образному ряду и сюжетостроению напоминает триллер, а, одновременно с этим, благодаря духовно-нравственной направленности, – роман-притчу или психологический роман. В ряд представителей миддл-литературы также ставят Е. Гришковца, И. Ефимова, М. Кучерскую, М. Москвину, Ю. Полякова, Д. Рубину, П. Санаева, В. Токареву и пр.

Таким образом, можно заключить, что в целом современная русская литература может быть так или иначе систематизирована. Сегодня речь чаще всего идет о литературе конца XX – первого десятилетия XXI вв., а уже приближается к завершению второе. Следовательно, актуализация характеристики новейшей русской литературы должна быть осуществлена как можно быстрее и качественнее.

Проблемы современной русской литературы. Некоторые российские критики с долей сожаления замечают, что отсутствует как таковой «единый поколенческий язык». Его сложно найти в разрезе точек соприкосновения и мировоззренческих систем, например, в произведениях М. Елизарова, А. Иванова, М. Кучерской и пр. Здесь стоит добавить еще аспект литературного этикета, с нашей точки зрения, препятствующий становлению «единого поколенческого языка». Примеров здесь можно привести, к сожалению, много: Ю. Мамлеев, В. Пелевин, В. Сорокин и пр. Острота проблемы проявилась в период «падения» института цензуры как таковой. При этом стоит заметить, что в русской классической литературе, в произведениях А. Пу-

шкина, Н. Некрасова, И. Бунина, Л. Толстого и других, обценная триада – достаточно частое явление [10]. По всей видимости, подобная тенденция является причиной искусственной сегментации читателей.

Вопрос состоит в том, кем хотят писатели «видеть» своих читателей. В статье М.А. Черняк были опубликованы результаты эмпирического исследования, одним из вопросов которого был вопрос о значении читательской личности для писателя. Интересно, что большинство прозаиков-респондентов готовы видеть в читателе «друга», «собеседника» [22]. Причем здесь ключевым аспектом является важность отклика со стороны читательского большинства. В частности, речь идет о гармоничном сочетании в художественном тексте занимательной сюжетности и содержательно-стилистической качественности. Например, Д. Рубина полагает, что писатель должен быть хорошим рассказчиком, «волшебником, сказочником, создающим новые миры». Если говорить о более «научном» подходе к этому вопросу, то авторитеты элитарной литературы придерживаются иного мнения. Так, С. Чупринин считает, что «попытки срастить динамический сюжет с высоким уровнем художественности заведомо обречены на неуспех» [23, 24].

Таким образом, коммуникационная модель автора и читателя также остается одним из предметов дискуссий, однако образ «идеального» читателя автор, в первую очередь, должен определять сам.

Третья проблема, на которой хотелось бы остановиться, – это поиск героя. Данная цель имеет, бесспорно, бинарный характер: с одной стороны, мастерам художественного слова интересно экспериментировать в рамках создания портрета «героя нашего времени». В данном направлении, по мнению критика Л. Данилкина, преуспел В. Маканин. Майор Жи-

лин из романа «Асан» – это тот самый главный герой, «чья биография и образ жизни может быть ключом для понимания эпохи, метафорой современности» [27]. В новейшей русской литературе существуют и другие попытки разработки образа «типичного современника». Например, это и толерантный Даниэль Штайн из романа Л. Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик», и герои романов А. Иванова («Как географ глобус пропил»), З. Прилепина («Санька»), С. Минаева («Duxless») и т.п.

С другой стороны, современные критики полагают, что нерешенной остается задача создания образа положительного героя, который фактически отсутствовал и в русской классике. Здесь данный «литературный пробел» может заполнить миддл-литература. Так, критик А. Латынина справедливо отмечает, что на сегодняшний день, в какой-то мере с этой трудной задачей справился Б. Акунин, который достаточно достоверно соединил привлекательность и добродетель в образе главного героя Эраста Фандорина.

Выводы. Проведенное исследование позволяет нам сделать вывод о том, что новейшая русская литература – это сложный и многообразный феномен, историческая роль которого сегодня еще практически не определена, а концепт – малоизучен, что в первую очередь проявляется, с точки зрения современных критиков, в высоко дискуссионном аспекте литературы в целом.

Безусловно, о «конце литературы» в России говорить никак нельзя, – она «живет своей эпохой». Современная литература во всем своем жанровом многообразии и несистематичности создавалась и создается в условиях особой социокультурной атмосферы, с расчетом на актуальные проблемы человека и общества, затрагивает те аспекты, которые бу-

дуг интересны тому или иному сегменту читателей.

Список литературы

1. Абдуллина А.Ш. Поэтика современной башкирской прозы: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.02. Уфа, 2009. 40 с.

2. «Белые пятна» военной истории. 05.05.2008 // РИА НОВОСТИ [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/online/20080505/106586765.html>

3. Берг М. Литературократия. Проблема присвоения и перераспределения власти в литературе. М.: Новое литературное обозрение, 2000. 352 с.

4. Бисенбаев А. К. Глава XI. Центральноазиатский феномен фольклора // Другая Центральная Азия. Алматы: Аркасс, 2003. 300 с

5. Володихин Д. Феномен фольклора // Отечественная история. 2000. № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://scepsis.net/library/id_148.html

6. Гуляев Н.А. Теория литературы: учеб. пособие для филол. спец. ин-тов. М.: Высшая школа, 1977. 278 с.

7. Данилкин Л. «Асан»: рецензия «Афиши». 29.08.2008 // Портал «Афиша life» [Электронный ресурс] URL: <https://www.afisha.ru/book/1460/review/250453/>.

8. Дубин Б. В. Классика, после и рядом. Социологические очерки о литературе и культуре. М.: НЛО, 2010. 345 с.

9. Иванова Н. Сомнительное удовольствие. Избирательный взгляд на прозу 2003 года // Знамя. 2004. №1. С. 180-184.

10. Ковалев Г.Ф. «Виртуозы-матершинники». Русские писатели о русском мате. 15.11.2016 // Портал «Moiarussia». [Электронный ресурс]. URL: <https://moiarussia.ru/virtuozy-matershinniki-russkie-pisateli-o-russkom-mate/>.

11. Кралюк П. Болезнь евразийства. Рефлексия русского самосознания в «альтернативной истории» // День. 19 апреля 2003 г. № 72.

12. Литература «нулевых»: предварительные итоги. Круглый стол // «Русская литература XXI века в критике: хрестоматия» / сост. Н.В. Беляева; Дальневосточный федеральный университет. Усурийск, 2015. 277 с.

13. Литературные премии 2012 года: дайджест / сост. Т. С. Рудная. Архангельск, 2012. 62 с.

14. Мясников В. Историческая беллетристика: спрос и предложение // Новый мир. 2002. № 4. С. 8.

15. Проза новой России: Русская литература на рубеже тысячелетий: дайджест / сост. Е. Н. Лом; Свердловская областная межнациональная библиотека. Екатеринбург: СОМБ, 2007. 110 с.

16. Русская постмодернистская литература: учеб. пособие. 3-е изд., испр., и доп. М.: Флинта: Наука, 2007. 608 с.

17. Севрюгина Е. Критический обзор современной русской литературы // Портал «Проза.ру». 2011 [Электронный ресурс] URL: <http://www.proza.ru/2011/11/29/1496>.

18. Современная русская литература конца XX – начала XXI века: учеб. пособие / С.И. Тимина, Т.Н. Маркова, Н.Н. Какшто [и др.]; под ред. С.И. Тиминой. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 384 с.

19. Страшнов С.Л. Миддл-литература в современной социокультурной ситуации // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2015. № 3. С. 161–164.

20. Черняк М.А. Молодой читатель XXI века называет 70 причин читать современную литературу // Школьная библиотека. 2013. №5. С. 24-29.

21. Черняк М.А. Новейшая литература и вызовы массовой культуры: к вопросу о синтезе «Высоких» и «Низких» жанров // Вестник ННГУ. 2014. №2-3. С.340-346.

22. Черняк М. А. Автопортрет на фоне эпохи // Библиотечное дело. 2015. №11. С. 6-23.

23. Чупринин С. Русская литература сегодня: Жизнь по понятиям. М.: Время, 2007. 768 с.

24. Чуприн С. Сюжет в литературе, остросюжетная литература // Библиотека электронной литературы. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A7/chuprinin-sergej/russkaya-literatura-segodnya-zhiznj-poronyatiyam/255>

25. Эпштейн М.Н. Постмодерн в русской литературе: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2005. 495 с.

Поступила в редакцию 20.11.17

UDC 81'23

Wang Chunhong, Associate Professor, Institute of Foreign Languages of Jilin Pedagogical University (Siping, China) (e-mail: wbcd123@sina.com)

GENERAL CHARACTERISTIC AND TENDENCIES OF MODERN RUSSIAN LITERATURE

This article is devoted to the characteristic and assessment of tendencies of modern Russian literature. The author designated relevance and the importance of a research of the latest Russian literature. The characteristic of the Russian literature at a boundary of the 20-21st centuries is given, the key directions are shown, and the phenomenon problem of "the end of literature" is lifted. The aspect of genre variety of modern literature as key tendency of the last years is analyzed. The main problems of the latest Russian literature are studied. The conclusion is as a result drawn that in Russia to speak about literature "decline" expediently - it lives the era. That literature which exists now in all the genre variety and unsystematic, was created and created in the conditions of the special sociocultural atmosphere, counting upon current problems of the person and society, affecting those aspects which will be interesting to this or that segment of readers.

Keywords: Russian literature, syuzhetocentrizm, popular literature, elite literature, structuralism, middle-literature, folk-history.

For citation: Wang Chunhong. General characteristic and tendencies of modern russian literature. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 27–35 (in Russ.).

References

1. Abdullina A.Sh. Poehtika sovremennoj bashkirskoj prozy. Avtoref. dis. d-r filol. nauk. Ufa, 2009. 40 p.

2. «Belye pyatna» voennoj istorii. 05.05.2008. RIA NOVOSTI. URL: <https://ria.ru/online/20080505/106586765.html>.

3. Berg M. Literaturokratiya. Problema prisvoeniya i pereraspredeleniya vlasti v lit-

erature. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2000. 352 p.

4. Bisenbaev A. K. Glava XI. Central'noaziatskij fenomen fol'khistori. Drugaya Central'naya Aziya. Almaty, Arkass Publ., 2003. 300 p.

5. Volodihin D. Fenomen fol'khistori. Otechestvennaya istoriya, 2000, no. 4. URL: http://sceptsis.net/library/id_148.html.

6. Gulyaev N.A. Teoriya literatury. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1977. 278 p.
7. Danilkin L. «Asan»: recenziya «Afishi». 29.08.2008. Portal «Afisha life». URL: <https://www.afisha.ru/book/1460/review/250453/>.
8. Dubin B. V. Klassika, posle i ryadom. Sociologicheskie ocherki o literature i kul'ture. Moscow, NLO Publ., 2010. 345 p.
9. Ivanova N. Somnitel'noe udovol'stvie. Izbiratel'nyj vzglyad na prozu 2003 goda. Znanya, 2004, no. 1, pp. 180-184.
10. Kovalev G.F. «Virtuozy-matershinniki». Russkie pisateli o russkom mate». 15.11.2016. Portal «Moiarussia». URL: <https://moiarussia.ru/virtuozy-matershinniki-russkie-pisateli-o-russkom-mate/>.
11. Kralyuk P. Bolezn' evraziystva. Refleksiya russkogo samosoznaniya v «alternativnoj istorii». «Den'», 19 aprelya 2003. no. 72.
12. Literatura «nulevyh»: predvaritel'nye itogi. Kruglyj stol. «Russkaya literatura XXI veka v kritike: Hrestomatiya». Sost. N.V. Belyaeva. Ussurijsk, 2015. 277 p.
13. Literaturnye premii 2012 goda: dajdzhest. Sost. T. S. Rudnaya. Arhangel'sk, 2012. 62 p.
14. Myasnikov V. Istoricheskaya belletristika: spros i predlozhenie. Novyj mir, 2002, no. 4, p. 8.
15. Proza novoj Rossii: Russkaya literatura na rubezhe tysyacheletij. Dajdzhest. Sost. E. N. Lom. Sverdlovskaya oblastnaya mezhnacional'naya biblioteka. Ekaterinburg, SOMB Publ., 2007. 110 p.
16. Russkaya postmodernistskaya literatura. 3-e izd. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2007. 608 p.
17. Sevryugina E. Kriticheskij obzor sovremennoj russkoj literatury. Portal «Proza.ru». 2011. URL: <http://www.proza.ru/2011/11/29/1496>.
18. Timina S.I., Markova T.N., Kyaksho N.N., eds. Sovremennaya russkaya literatura konca XX – nachala XXI veka. pod red. S.I. Timinoy. Moscow, Izdatel'skij centr «Akademiya» Publ., 2011. 384 p.
19. Strashnov S.L. Middeliteratura v sovremennoj sociokul'turnoj situacii. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika, 2015, no. 3, pp. 161-164.
20. Chernyak M.A. Molodoj chitatel' XXI veka nazyvaet 70 prichin chitat' sovremennuyu literature. Shkol'naya biblioteka, 2013, no. 5, pp. 24-29.
21. Chernyak M.A. Novejshaya literatura i vyzovy massovoj kul'tury: k voprosu o sinteze «Vysokih» i «Nizkih» zhanrov. Vestnik NNGU, 2014, no. 2-3, pp. 340-346.
22. Chernyak M. A. Avtoportret na fone ehpoi. Bibliotechnoe delo, 2015, no. 11, pp. 6-23.
23. Chuprinin S. Russkaya literatura segodnya: Zhizn' po ponyatijam. Moscow, Vremya Publ., 2007. 768 p.
24. Chuprin S. Syuzhet v literature, ostrosyuzhetnaya literature. Biblioteka ehlektronnoj literatury. 2014. URL: <http://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A7/chuprinin-sergej/russkaya-literatura-sego-dnya-zhiznj-po-ponyatijam/255>
25. Ehpshtejn M.N. Postmodern v russkoj literature. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2005. 495 p.

М.С. Котенков, аспирант, Московский государственный лингвистический университет (Москва, Россия) (e-mail: mackitten@rambler.ru)

ИНФОРМАЦИОННОЕ СОБЫТИЕ: СУЩНОСТЬ, СПЕЦИФИКА, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

Современные средства массовой информации выполняют важнейшую социальную функцию, репрезентируя важные с их точки зрения события и интенции в медийном речевом произведении – в медиасобытии. Эта функция способствует формированию картины мира индивида и помогает ему ориентироваться в сложной системе социальной реальности; социализации – формирование и поддержание культурных и политических стереотипов, норм поведения; мобилизации общественного мнения – привлечение внимания к определенной значимой социально-политической проблематике способно вызвать широкий общественный резонанс; обратной связи общества и властных структур – СМИ могут являться средством выражения мнения общественности, а также инструментом давления на институты власти. Также через СМИ представители власти получают информацию о состоянии общества и отношении к проводимой ими политике; развлекательную, направляющую интересы потребителей СМИ и организуя их досуг определенным образом. В данных условиях, когда СМИ стали одним из основных способов приобщения человека к событиям окружающего мира, текстовые события являются неотъемлемой частью жизни индивида так же, как и реальные. Поэтому речевое (текстовое) событие становится одним из важнейших компонентов медийного дискурса, активно воздействующим на формирование картины мира потребителя медиа. Этим определяется необходимость его комплексного изучения в трех аспектах: выявление сущностных свойств, определение специфики структуры и характера функционирования. Информационное событие в статье рассматривается как реальное, текстовое и так называемое виртуальное. Анализируются возможности каждого из них оказывать определенное влияние на адресата. Акцентируется различие в восприятии письменного и устного текстов, репрезентирующих реальное информационное событие. Понятие «речевое событие» рассматривается как инструмент интерпретации политического события.

Ключевые слова: информационное событие, речевое событие, интерактивность, мультимедийность, гипертекстуальность.

Ссылка для цитирования: Котенков М.С. Информационное событие: сущность, специфика, функционирование // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 36–41.

Человек живет в мире реальных событий, участвует в них или наблюдает их. Знание и понимание социального статуса того или иного события, его взаимодействия с другими и важность в иерархии общественно актуальных событий дают человеку необходимый культурный опыт. В общем виде под событием принято понимать то, что происходит, наступает в произвольной точке пространства и времени, значительное происшествие, явление или иная деятельность как факт общественной жизни [12]. Событие – это полное описание некоторого явления, во всей совокупности актуализирующих его темпоральных и специальных локализаторов. При этом, если необходимо описать события с регулярной повторяемостью, изменяется лексико-грамматическая структура высказывания [14].

Но в современных коммуникативных условиях, когда СМИ стали одним из основных способов приобщения человека к событиям окружающего мира, текстовые события являются неотъемлемой частью жизни индивида так же, как и реальные. Во многом это обусловлено специфическим, целенаправленным и активным использованием языковых средств для оказания воздействия на массовую аудиторию и формирование необходимого общественного мнения. Вот почему языковое бытие политики в последние годы часто не совпадает по прагматической направленности с реальным комплексом мероприятий, реализующих ту или иную политику: так, языковое бытие политики чаще более агрессивно, прагматично. Психологически же человек испытывает одинаковые эмоции, воспринимая реальные, текстовые или так назы-

ваемые виртуальные события, образуя контаминированную картину мира [16]. И для ориентации человека в мире таких контаминированных событий необходимо установление их сущности, форм существования и функций. Исследование всех перечисленных свойств событий – реальных, текстовых, виртуальных – приобретают в современной отечественной лингвистике огромную актуальность [1, 2, 5, 6, 9, 10, 11, 14, 20, 22, 23].

Средства массовой информации выполняют важнейшую социальную функцию: информационную – оперативное предоставление актуальных сведений о событиях и процессах общественной и политической жизни. Эта функция способствует формированию картины мира индивида и помогает ему ориентироваться в сложной системе социальной реальности; социализации – формирование и поддержание культурных и политических стереотипов, норм поведения; мобилизации общественного мнения – привлечение внимания к определенной значимой социально-политической проблематике способно вызвать широкий общественный резонанс; обратной связи общества и властных структур – СМИ могут являться средством выражения мнения общественности, а также инструментом давления на институты власти. Также через СМИ представители власти получают информацию о состоянии общества и отношении к проводимой ими политике; развлекательную, направляющую интересы потребителей СМИ и организуя их досуг определенным образом. (Реализации всех этих функций способствуют гипертекстуальность, интерактивность, мультимедийность современных СМИ [4, 8, 19]).

Поэтому событие, отображаемое в дискурсе СМИ, представляет собой важное явление в общественной или личной жизни людей. В современных исследованиях можно выделить несколько типов события как объектов научного исследования: собственно событие, или референтное событие, аналогом которого яв-

ляется конкретный референт; событие-идея (реальное или вымышленное); текстовое событие, представляющее ту или другую гипотетическую интерпретацию референтного события и события-идеи [6]. Основные признаки референтного события: динамичность, отнесенность чаще всего к плану прошедшего, пространственная локализация, полная или частичная неконтролируемость, точечность, «сценарность», предельность, квантифицируемость, причинная обусловленность или спонтанность.

В классификации В.З. Демьянкова событие-идея включает в себя пропозициональную установку, а текстовое событие понимается как интерпретация отрезка текста в событийном контексте. Обладая рядом признаков, присущих собственно событию, событие-идея и текстовое событие характеризуются также такими свойствами, как статичность / динамичность, контролируемость / неконтролируемость, субъективизм способа представления, возможность представления события-идеи по фазам, противопоставление известного, желательного или предпочтительного, характерное для текстового события. Главное отличие события-идеи и текстового события от собственно события заключается в том, что последнее всегда соотносится с референтом объективной действительности.

Таким образом, обладая вышеперечисленными признаками, понятие «событие» представляет собой сложное единство, комплекс, включающий событие-идею, референтное и речевое (текстовое) события. Речевое событие играет ключевую роль в процессе вербальной репрезентации информации общественно-политической тематики, «представляет собой целостный фрагмент картины мира, отражающий локализованное во времени и пространстве изменение, важность и уникальность которого отмечены социумом и индивидом» [7], поэтому моделировать речевое событие как научный объект нужно с учетом сложности этого единства.

Поскольку объектом нашего исследования является политический текст как событийно-структурное единство, необходимо определить его доминирующие текстовые категории, которые в политической газетной коммуникации подчиняют себе другие – пространство, время, место, событие и др.

По определению Т.В. Матвеевой, текстовая категория времени – это такая категория, с помощью которой содержание текста соотносится с осью времени: реальной исторической перспективой действительности или ее преломлением [13]. Категория места представляет собой элемент пространства, с которым связано описание конкретного события как действий субъекта и объекта в определенном пространстве и времени, а в качестве видовых понятий в категорию событие включаются собственно событие, процесс, состояние, факт [15].

Нас прежде всего интересует потенциальная вариативность вербализации авторских интенций, лежащих в основе обмена сведениями об одном и том же реальном событии. В политической коммуникации такой обмен приводит к структурным и содержательным изменениям в жанровом разнообразии текстовой презентации информационных сообщений политического характера, а следовательно, само речевое событие оказывается прагматически глубоко обусловленным и значит потенциально манипулятивным.

Таким образом, речевое (текстовое) событие является базовым в содержательно-структурном моделировании информационного сообщения политического характера, которое прагматически направлено на формирование у читателя представления о политической ситуации в стране и современном мире в целом, заданного СМИ. Отсюда в комплексном анализе речевого события могут быть учтены: характер описываемого события, значимость данного события по сравнению с другими событиями в политическом дискурсе, интенция автора, поро-

дающего политический текст, аудитория, на которую осуществляется воздействие, и др.

В медийном дискурсе реальное событие трансформируется в авторскую ментальную проекцию, которая становится ядром информационного сообщения и, с одной стороны, передает ключевые моменты случившегося (что? где? когда?), с другой – акцентирует те или иные событийные аспекты. Современные исследователи называют образ-проекцию «медиа-событием», «медиа-коммуникативным событием» «интерпретированным фактом» и др. и понимают под ним «квант структурированного знания о динамическом фрагменте картины мира [17], «точно фиксированный в пространстве и во времени (т.е. с ясным началом и концом) шаг в общественном процессе» [21], который предстает как новая реальность. Реальное событие, пройдя через фильтр авторского сознания и помещенное в пространство медиатекста, воспринимается дискретно и «существует только благодаря своему описанию» [18].

Активный интерес исследователей вызывают вопросы конструирования медиасобытия в информационных сообщениях российских СМИ, механизм наполнения его социальным смыслом. Очевидно, что «вербальное событие» является продуктом когнитивной деятельности индивидуума, репрезентирующей фрагмент реальности с учетом ценностных установок и мировоззренческих ориентиров.

Другой характеристикой становится вариативность представления события в медиатексте, связанная с понятием множественности. В медиадискурсе реальное событие может быть представлено несколькими субъектами, что порождает множественные речевые события. При этом в медиатексте моделируется не только само событие, но и его оценка, что детерминируется интерпретацией как когнитивным процессом, акцентирующим личностный смысл речевых и неречевых действий. Этот процесс зависит от ряда

факторов: интенция автора-модератора; аспектуализация события, зависящая от формата медиаиздания, необходимость повышения экспрессивности текста в связи с закономерным снижением с течением времени интереса аудитории (актуализация уже свершившегося события, если происходят схожие с ним; структурирование общего потока событий с акцентированием важности данного речевого события в этом потоке и под.).

Таким образом, под вербальным (речевым, текстовым) событием мы понимаем результат интерпретации субъектом фрагмента действительности – реального события, имеющего пространственно-временные координаты и наделенного авторской модальностью.

Речевые события могут быть простыми и сложными. В продуцировании сложных речевых событий принимает участие некоторая группа людей, связанных социально-коммуникативными отношениями; они обычно планируются, назначаются, организуются, частично контролируются, а потому обладают сложной структурой, многокомпонентны, часто ритуализированы: «Строение таких событий имеет общественно закреплённый, институционализированный, даже в значительной мере ритуализированный характер (часть из них вообще – ритуалы)» [5].

Развитие средств массовой информации, кроме интенсивного развития коммуникативных процессов, привело и к изменениям в социальной психологии, и в самом способе мышления конкретного человека. Под воздействием СМИ изменяется не только сознание людей, но и их психологические характеристики, свойства, состояния. Тот, кто потребляет медийную информацию, воспринимает частотно воспроизводимые ею идеи и образы и в итоге может их присвоить, осознавать как личностно актуальные: далеко не всегда психологические механизмы защиты от негативных влияний СМИ срабатывают. Опираясь заданными смыслами и ценностным содержанием ме-

дийного речевого события, средства массовой информации реализуют организационно-управленческие функции и функции социальной ориентированности.

Таким образом, средства массовой информации выполняют важные социальные функции, репрезентируя важные с их точки зрения события и интенции в медийном речевом произведении – в медиасобытии. Поэтому речевое (текстовое) событие становится одним из важнейших компонентов медийного дискурса, активно воздействующим на формирование картины мира потребителя медиа. Этим определяется необходимость его комплексного изучения в трех аспектах: выявление сущностных свойств, определение специфики структуры и характера функционирования.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
2. Баранов А.Н. Политический дискурс: методы анализа тематической структуры и метафоричности. М.: Фонд ИНДЕМ, 2004. 94 с.
3. Будаев Э. В. Современная политическая лингвистика. Екатеринбург, 2011. 252 с.
4. Вейлер К., Маурер Р.И. Сетевые СМИ – другая журналистика? Зальцбург, 2002. 15 с.
5. Гольдин В.Е. Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи. // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 23–34.
6. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учеб. пособие / отв. ред. М. Н. Володина. М.: Изд-во Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, 2003. С. 116–133.
7. Ирисханова О.К. Коммуникативное событие «обмен экспертными знаниями»: опыт лингвокогнитивного моделирования // Языковое существование чело-

века и этноса. Вып. 557. Вестник МГЛУ. Языкознание: сб. науч. тр. М., 2009.

8. Калмыков А. А., Коханова Л. А. Интернет-журналистика. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 383 с.

9. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

10. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.

11. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л.Г. Лузина; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: МГУ, 1996. 245 с.

12. Лотман Ю.М. Интеллигенция и свобода (к анализу интеллигентского дискурса) // Россия / Russia. Русская интеллигенция и западный интеллектуализм: История и типология / сост. Б.А. Успенский. М.: О.Г.И., 1999. Вып. 2. С. 122–149.

13. Матвеева Т.В. Риторический практикум журналиста. М.: «Наука», «Флинта», 2007. 312 с.

14. Николаева Т.М. «Событие» как категория текста и его грамматические характеристики // Структура текста. М., 1980.

15. Папина А.Ф. Текст. Его единицы и глобальные категории. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 368 с.

16. Пищальникова В.А. Динамика базовых ценностей и речевая практика социума // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты: социокультурные трансформации в условиях геополитических преобразований. 2017. Т. 1. С. 146–160.

17. Резникова С.С. Концепт «событие» и способы его вербальной репрезентации в СМИ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2006. 24 с.

18. Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект. М.-Барнаул: АлтГТУ, 2003. 289 с.

19. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. 323 с.

20. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М.: Наука, 1979. 328 с.

21. Тertychnyy A.A. Жанры периодической печати: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. 158 с.

22. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография. Екатеринбург, 2003. 248 с.

23. Шабес В.Я. Событие и текст. М., 1989. 175с.

Поступила в редакцию 04.12.17

UDC 316.776.33

M.S. Kotenkov, Post-Graduate Student, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia)
(e-mail: mackitten@rambler.ru)

THE INFORMATION EVENT ESSENCE, SPECIFICS, FUNCTIONING

Modern Mass Media bare the most crucial social function, representing events and revealing intentions in the media speech product – 'media event' which are considered to be important from their point of view. This function contributes to the shaping of the individual's worldview and lets him orient himself in the complicated system of social reality; socialization – shaping and supporting cultural and political stereotypes and code of conduct; mobilization of social opinion – drawing attention to some important socio-political dimension can cause a wide public outcry; the feedback of the society and the authorities – mass media can be the mean of expressing the general opinion and the mean of exerting pressure on the institutions. Authorities also get information about the present state of the society and its attitude towards their actual policy; entertaining, directing the interests of mass media consumers and securing their recreational activities. Under these conditions, when mass media have become one of the main ways of introducing people into events of the outer world textual events have become the inseparable part of the life of the individual, as well as the real ones. Thus speech event (textual event) becomes one of the most important components of media discourse making impact on the process of shaping the worldview. This fact determines the necessity of its complex research within three aspects: eliciting its substantive features,

defining the peculiarities of the structure and the character of its functioning. The article views the information event as real, textual and virtual. Each of these types is analyzed in relation to the possibility to exert an impact on the addressee. The differences in perception of written and oral texts representing the real information event are emphasized. The concept of "speech event" is viewed as an instrument of interpreting political event.

Key words: *information event, speech event, interactivity, multimedia, hypertextuality.*

For citation: Kotenkov M.S. The information event essence, specifics, functioning. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 36–41 (in Russ.).

References

1. Arutyunova N.D. Diskurs. Lingvisticheskij ehnciklopedicheskij slovar'. Moscow, 1990, pp. 136–137.
2. Baranov A.N. Politicheskij dis-kurs: metody analiza tematicheskoy struktury i metaforiki. Moscow, 2004. 94 p.
3. Budaev E.H. V. Sovremennaya politicheskaya lingvistika. Ekaterinburg, 2011. 252 p.
4. Vejler K., Maurer R.I. Setevye SMI – drugaya zhurnalistika? Zal'cburg, 2002. 15 p.
5. Gol'din V.E. Imena rechevyh so-bytij, postupkov i zhanry russkoj rechi. Zhanry rechi. Saratov, 1997, pp. 23–34.
6. Dem'yankov V.Z. Interpretaciya politicheskogo diskursa v SMI. Yazyk SMI kak ob"ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya. Moscow, 2003, pp. 116–133.
7. Iriskhanova O.K. Kommunikativnoe sobytie «obmen ehkspertnymi znaniyami»: opyt lingvokognitivnogo modelirovaniya. Yazykovoe sushchestvovanie cheloveka i ehtnosa. Vyp. 557. Vestnik MGLU. YAzyk-koznanie. Sb. nauch. tr. Moscow, 2009.
8. Kalmykov A. A., Kohanova L. A. Internet-zhurnalistika. Moscow, YUNITI-DANA Publ., 2005. 383 p.
9. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. Izd. 7-e. Moscow, LKI Publ., 2010, 264 p.
10. Kobozeva I.M. Lingvisticheskaya semantika. Moscow, EHditorial URSS Publ., 2000. 352 p.
11. Kubryakova E. S., Dem'yankov V. Z., Pankrac Yu. G., Luzina L.G. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. Moscow, 1996. 245 p.
12. Lotman Yu.M. Intelligenciya i svo-boda (k analizu intelligentskogo diskursa). Rossiya. Russia. Russkaya intelligenciya i zapadnyj intellektualizm: Istoriya i tipologiya. Moscow, 1999, is. 2, pp. 122 –149.
13. Matveeva T.V. Ritoricheskij praktikum zhurnalista. Moscow, Nauka Publ., Flinta Publ., 2007, 312 p.
14. Nikolaeva T.M. «Sobytie» kak kategoriya teksta i ego grammaticheskie . Struktura teksta. Moscow, 1980.
15. Papina A.F. Tekst. Ego edinicy i global'nye kategorii. Moscow, Editorial URSS Publ., 2002, 368 p.
16. Pishchal'nikova V.A. Dinamika bazovyh cennostej i rechevaya praktika sociuma. Chelovek: Obraz i sushchnost'. Gumanitarnye aspekty: sociokul'turnye transformacii v usloviyah geopoliticheskikh preobrazovanij, 2017, vol. 1, pp. 146–160.
17. Reznikova S.S. Koncept «sobytie» i sposoby ego verbal'noj reprezentacii v SMI. Avtoref. diss. kand. filol. nauk. S.-Petersburg, 2006. 24 p.
18. Rogozina I.V. Media-kartina mira: kognitivno-semioticheskij aspekt. Moscow.-Barnaul, 2003. 289 p.
19. Sonin A.G. Modelirovanie mehanizmov ponimaniya polikodovyh tekstov. Diss. d-ra filol. nauk. Moscow, 2006. 323 p.
20. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F., Shahnarovich A.M. Teoreticheskie i prikladnye problemy rechevogo obshcheniya. Moscow, Nauka Publ., 1079, 328 p.
21. Tertychnyj A.A. Zhanry periodicheskoy pechati. Moscow, Aspekt Press Publ., 2000. 158 p.
22. Chudinov A.P. Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoy kommunikacii. Ekaterinburg, 2003. 248 p.
23. Shabes V.Ya. Sobytie i tekst. Moscow, 1989, 175 p.

УДК 81'23

Пэй Цайся, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (Москва, Россия) (e-mail 1347681381@qq.com)

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА «КОРРУПЦИЯ» В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье представлены результаты экспериментального исследования содержательно-структурной специфики антиценности 腐败/ коррупция в китайской культуре как одного из этапов свободного ассоциативного эксперимента с носителями китайской культуры.

Для выявления психологически актуального содержания антиценности «腐败/ коррупция» в языковой картине мира китайцев был проведен эксперимент, более непосредственно выявляющий это содержание. Установлено, что понятие коррупции в сознании китайцев вполне сформировано, на что указывают самые частотные реакции 钱/ деньги и 贪官/ продажный чиновник, репрезентирующие сущностные признаки исследуемого концепта. Психологически актуальное для носителя китайской культуры содержание понятия «腐败 / коррупция» связывается с последовательной реализацией противокоррупционного закона, осознанием коррупции как одного из самых серьезных социальных правонарушений и наказанием за него.

Эксперимент позволил выявить культурные компоненты в ассоциативном поле лексемы 腐败. Отмечаются и единичные культурно обусловленные ассоциаты, отражающие культурные реалии современного Китая.

Ключевые слова: антиценность, коррупция, эксперимент, стимул, ассоциат, культурно обусловленное речевое действие.

Ссылка для цитирования: Пэй Цайся. Структурно-содержательные особенности концепта «коррупция» в китайской лингвокультуре // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 42–47.

Коррупция как социальное явление существует в каждой стране и в любую эпоху. В настоящее время в Китае идет сложная, упорная и разнонаправленная борьба с коррупцией. По официальной статистике, с учетом Индекса восприятия коррупции (далее ИВК. – *П.Ц.*), уровень коррупции в Китае падает с каждым годом [9]. С конца 2012 г. китайские органы по проверке дисциплины и контрольные органы развернули масштабную антикоррупционную операцию [8].

Психолингвистический анализ антиценности коррупция позволяет выявить актуальное содержание этого понятия в картине мира носителей того или иного языка и отношение к антиценности. А также позволяет анализировать динамику содержания лексемы, обозначающей данное понятие.

С целью установления актуального психологического содержания слова 腐败 у носителей китайского языка в декабре 2017 г. нами был проведен пилотный свободный ассоциативный эксперимент. В эксперименте принимали участие 106

китайских студентов Синьцзянского университета, обучающихся на разных факультетах, в возрасте от 18 до 25 лет, из них 87 респондентов женского и 23 мужского пола. Условия проведения эксперимента стандартные: при предъявлении анкеты, в которой необходимые для анализа слова-стимулы перемежались словами-дистракторами, было предложено отреагировать на стимулы «первым пришедшим в голову словом», то есть не обдумывая стимул. Респондентам стандартно давалось на заполнение анкеты время, приблизительно необходимое для записи слов-реакций без их обдумывания.

АНКЕТА 1 (носители китайского языка)

性别 Пол: _____ 年龄 Возраст: _____ 教育程度 Образование: _____

读下列词汇，请写出第一时间脑海里所反应的词语：Запишите первое пришедшее в голову слово после прочтения следующих.

Образец анкеты, предъявляемой респондентам

СТИМУЛЫ 刺激词	РЕАКЦИЯ 反应词	СТИМУЛЫ 刺激词	РЕАКЦИЯ 反应词
ВЗЯТКА 贿赂		ПРОДАЖНОСТЬ 贪污	
ПРИЛИЧИЕ 体面		ДОЛЖНОСТЬ 职位	
КОРРУПЦИЯ 腐败		ОБЩЕСТВО 社会	
СВОБОДА 自由		АНТИКОРРУПЦИЯ 反腐败	
ВЛАСТЬ 权力		ПРЕСТУПЛЕНИЕ 罪行	
ВОЙНА 战争		КАРЬЕРА 功名	
ЛЬГОТА 优待		НАКАЗАНИЕ 惩罚	
ПОДКУП 收买		АЛЧНОСТЬ 贪婪	
ДЕНЬГИ 金钱		ЗАКОН 法律	
СИЛА 力量			

На стимул *腐败/ коррупция* в пилотном ассоциативном свободном эксперименте получено всего 106 реакций: 钱/ деньги 21, 贪官/ продажный чиновник 14, 贪污/ казнокрадство 8, 官员/ чиновник 6, 反腐败/ антикоррупция 5, 廉洁/ неподкупность 5, 政府/ правительство 4, 权力/ власть 3, 高官/ высокопоставленный чиновник 3, 贿赂/ взятка 3, 社会/ общество 3, 受贿/ получение взятки 3, 肮脏/ грязь 2, 体制/ система 2, 思想/ мысль 2, 政治/ политика 2, 现象/ явление 2, 廉政/ честное и неподкупное правительство, 无能/ неспособный, 金牙/ золотой зуб, 官场/ официальные (правительственные) круги, 官僚体系/ бюрократическая система, 官僚/ бюрократия, 公款吃喝/ устроить банкет

за счет государства, 罪恶/ злодеяния, 没钱/ безденежный, 治国无方/ неумелое управление государством, 丑陋/ безобразие, 苍蝇/ муха, 黑暗/ тьма, 胡吃海喝/ обжираться, 钱贿赂和性贿赂/ дача взятки деньгами и сексом, 黑帮/ банда, 正直/ честный, 坏/ плохо. Общее число реакций – 106, число разных реакций – 34, число отказов – 0, число единичных реакций – 18.

На основе полученных реакций моделируем ассоциативное поле (далее АП. – П.Ц.) стимула *коррупция*, основываясь на известном положении психолингвистики о том, что АП – один из эффективных способов получения данных о содержании и структуре слова / понятия [4; 6].



Рис. Ассоциативное поле лексемы 腐败 по данным свободного АЭ

Психолингвистами установлено, что полученные в свободном ассоциативном эксперименте слова-реакции позволяют установить психологические актуальные для носителей языка значения, не зарегистрированные в лексикографических источниках [3].

В ядро АП 腐败 / коррупция мы условно включаем реакции, частотность которых составляет 5 и выше; в ближайшую периферию поля – реакции с частотностью от 2 до 5; все единичные ассоциаты включаются в периферию поля. В ядро поля входит 55.6 % всех ассоциатов с низким показателем разнообразия 0,17, что свидетельствует об устойчивости ядра поля и опосредованно – об одинаковом отношении носителей культуры к явлению коррупции. Если ограничить ядро поля самыми частотными реакциями, то в него войдет 33 % всех ассоциатов, но резко уменьшится коэффициент

разнообразия – до 0,05, что также подчеркивает его стабильность.

Специфика АП выявляется и при исследовании характера ассоциатов, представленных в нем. Классифицируем реакции в соответствии с принятыми параметрами [3] по характеру выражаемого значения предиката. **Понятийные:** 钱 / деньги 21, 贪官 / продажный чиновник 14, 贪污 / казнокрадство 8, 官员 / чиновник 6, 廉洁 / неподкупность 5, 反腐 / антикоррупция 5, 政府 / правительство 4, 权力 / власть 3, 高官 / высокопоставленный чиновник 3, 贿赂 / взятка 3, 社会 / общество 3, 受贿 / получение взятки 3, 体制 / система 2, 政治 / политика 2, 现象 / явление 2, 官场 / официальные (правительственные) круги, 官僚体系 / бюрократическая система, 官僚 / бюрократия, 治国无方 / неумелое управление государством, 廉政 /

честное и неподкупное правительство, 正直/ честный, 钱贿赂和性贿赂/ дача взятки деньгами и сексом. **Эмоционально-оценочные:** 肮脏/ грязь², 坏/ плохо, 无能/ неспособный, 罪恶/ злодеяния, 丑陋/ безобразие, 坏/ плохо, 胡吃海喝/ объедаться. **Представления:** 思想/ мысль², 金牙/ золотой зуб, 公款吃喝/ устроить банкет за счет государства¹, 没钱/ безденежный, 苍蝇/ муха, 黑暗/ тьма, 黑帮/ банда.

Наиболее частотная реакция *деньги* связана с реализацией существенного признака коррупции как понятия, обозначающего использование должностным лицом своих властных полномочий в целях личной выгоды. Частотность полученной реакции объясняется тем, что выгода, как правило, связывается с материальным ее выражением, с деньгами.

Представим содержание реакций, входящих в ядро поля, основываясь на китайских толковых словарях [9]; [10]:

钱/ деньги 21: «1.货币; 2.费用; 3.财物; 4.圆形像钱的东西中国市制重量单位, 一两的十分之一; 5.姓.» [新华字典 <http://zd.eywedu.com/zi.asp?id=12876>] /1.Валюта; 2.Расходы; 3.Имущество; 4.Круглый предмет, формой напоминающий деньги; 5.Фамилия. (Здесь и далее перевод наш. – П.Ц.)

贪官/ продажный чиновник¹⁵: «1.贪恋官位。2.贪污的官吏。» [汉语大词典 <http://www.guoxuedashi.com/hydc/451342p.html>] 1. Желать места чиновника. 2. Коррупцированный чиновник.

贪污/ казнокрадство 8: «利用职权非法取得钱财。» [辞海 <http://www.esk365.com/cihai/chshow.asp?id=minydzop>] / Незаконное приобретение денег за счет злоупотребления служебным положением.

官员/ чиновник 7: «经过任命、具备一定等级的政府工作人员。» [新华字典 <http://zd.eywedu.com/zi.asp?id=4619>] / государственный работник, назначенный на определенную должность.

反腐败/ антикоррупция 5: «反对腐败。» [汉语大词典 <http://www.guoxuedashi.com/hydc/80264z.html>] / бороться с коррупцией.

廉洁/ неподкупность 5: «不损公肥私; 不贪污。» [辞海 <http://www.esk365.com/cihai/chshow.asp?id=7wbyioww#1>] / не наносить ущерба общественным интересам ради личной выгоды; не брать взятки.

При этом можно обнаружить, что в ядре больше понятийных ассоциатов. Это показывает, что в сознании представителей китайской культуры сложилось четкое понятие о сущности коррупции: явление коррупции как антиценность в обществе осуждают, респонденты понимают, что следует бороться с коррупцией и выделяют неподкупность как одну из важнейших моральных черт государственных чиновников.

В ближнюю периферию входят также конкретные понятийные признаки, связанные с сущностными признаками коррупции: 政府/ правительство 4, 权力/ власть 3, 高官/ высокопоставленный чиновник 3, 贿赂/ взятка 3, 社会/ общество 3, 受贿/ получение взятки 3, 体制/ система 2, 思想/ мысль 2, 政治/ политика 2, 现象/ явление 2, а также эмоциональный ассоциат: 肮脏/ грязь², метафорически свидетельствующий об отношении к антиценности. Важно, что частотность этих ассоциатов определяется и частотным воспроизведением их в докладах правительства, в выступлениях государственных руководителей Китая и СМИ. Так, распространен лозунг 把权力关进制度的笼子里/ Ограничение власти «частоколом закона». Это означает необходимость усиления контроля и надзора за осуществлением власти, формирование не допускающего коррупции механизма дисциплинарной ответственности, механизма предотвращения злоупотреблений [7]. Частотно используется и лозунг 让权力在阳光下运行/ Власть должна действовать «в лучах солнца». Для того что-

бы власть действовала «в лучах солнца», то есть прозрачно, ничего не скрывая, необходима адекватная система ограничений и надзора над осуществлением властных полномочий, контроль власти, гарантии того, что государственные органы будут осуществлять свои полномочия в рамках закона и установленных процедур [5].

Толкование некоторых реакций дальней периферии вызывает трудности, и поэтому мы по возможности обращаемся к респондентам с просьбой объяснить характер ассоциирования. Респондент, давший реакцию 苍蝇 / муха, объяснил, что после прочтения слова он вспомнил антикоррупционный лозунг «Бить тигров и мух», который выдвинул Си Цзиньпин и который призывает к искоренению коррупции на всех уровнях – как среди высокопоставленных «тигров», так и среди «мух» с зарплатой в пять тысяч юаней (около 60 тысяч рублей). Респондент, давший реакцию 胡吃海喝 / объедаться, связывает коррупцию не с социальным понятием, а с интернет-словом: *развлечение, наслаждение*. В китайских социальных сетях молодые люди часто пользуются словом *коррупция* в сокращенном виде: FB что означает ‘собратиться с друзьями объедаться и развлекаться’. Для объяснения реакции *тьма* мы обратились к Большому китайскому словарю [1]: «1. 没有光. 2. 比喻社会落后、政治腐败。 3. 犀角的别称。» / 1. Отсутствие света 2. *Метафора социальной отсталости и политической коррупции*. 3. Другое название рога носорога. Второе значение слова проясняет характер ассоциирования и свидетельствует о его национальной специфике.

Таким образом, в сознании носителей китайского языка сложилось однозначное, стандартизованное понятийное содержание и резко отрицательная коннотация антиценности 腐败 / коррупция. Это проявляется в четком структурировании ядра и ближней периферии лексем, обозначающей это понятие; в нали-

чии однородных эмоционально-оценочных ассоциатов; в низком коэффициенте разнообразия реакций и малом количестве единичных реакций. Такой состав ассоциативного поля во многом детерминирован систематической работой властей по внедрению определенных принципов работы государственных чиновников с помощью строго определенного количества лозунгов, частотно воспроизводимых в коммуникативной среде.

Список литературы

1. Большой китайский словарь. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.guoxuedashi.com/hydc/571515s.html>.
2. Знакомство с Китаем с помощью ключевых слов [Электронный ресурс]. URL: http://russian.china.org.cn/china/China_Key_Words.
3. Пищальникова В. А. Теория и история психолингвистики. Ч.1. М.: Ин-т языков РАН – МГЛУ, 2005. 296 с.
4. Решение третьего пленума 18-го созыва КПК 12 ноября 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: http://russian.china.org.cn/china/China_Key_Words/2014-11/18/content_34206300.htm.
5. Си Цзиньпин. Выступление на втором пленуме на восемнадцатой Центральной комиссии по проверке дисциплины (ЦКПД) 22 января 2013. [Электронный ресурс]. URL: http://russian.china.org.cn/china/China_Key_Words/2014-11/18/content_34206316.htm.
6. Степыкин Н.И. Ассоциативное поле: продукт и инструмент анализа значения слов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3 (26). С. 110-116.
7. Цин Ту. Поставить власть под контроль // Китай. Декабрь 2017. № 12. С. 28-29.
8. Transparency international Китай [Электронный ресурс]. URL: http://www.360doc.com/content/16/0803/18/276037_580549487.shtml. 罗竹风 汉语大词典 [Электронный ресурс]. URL: [\[http://www.guoxuedashi.com/hydc/571515s.html\]](http://www.guoxuedashi.com/hydc/571515s.html).

9. 商务印书馆出版 新华字典 [Электронный ресурс]. URL: <http://zd.eywedu.com/zi.asp?id=15430>.

10. 夏征农 陈至立 辞海 [Электронный ресурс]. URL: <http://cihai.supfree.net/>.

Поступила в редакцию 26.12.17

UDC 81'23

Pei Caixia, Post-Graduate Student, Moscow State linguistic University (Moscow, Russia)
(e-mail: 1347681381@qq.com)

STRUCTURAL-CONTENT FEATURES OF THE CONCEPT "CORRUPTION" IN CHINESE LINGUVOCULTURE

The article introduces an experimental study of the content-structural specificity of anti-value 腐败 (corruption) in Chinese culture and is a description of one of the stages of a free associative experiment with the Chinese native speakers.

To identify the psychologically relevant content of the anti-value "腐败 / corruption" in the linguistic picture of the world of the Chinese speaker, an experiment was conducted, which more directly reveals this content. It is established that the concept of corruption in the minds of the Chinese is formed clearly, as indicated by the most frequent reactions 钱/ money and 贪官/ corrupt official, representing the essential features of the concept under investigation. Psychologically relevant to the native speaker of Chinese culture, the content of the notion 腐败 / corruption is associated with the consistent implementation of the anti-corruption law, the awareness of corruption as one of the most serious social offenses and punishment for it.

The experiment made it possible to identify cultural components in associative field of lexeme 腐败. There are also single culturally conditioned associates, reflecting the cultural realities in modern China.

Key words: anti-value, corruption, experiment, stimulus, associate, culturally conditioned speech action.

For citation: Pei Caixia. Structural-content features of the concept "corruption" in chinese linguoculture. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 42– 47 (in Russ.).

References

1. Bol'shoj kitajskij slovar'. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.guoxuedashi.com/hydc/571515s.html>.

2. Znakomstvo s Kitaem s pomoshch'yu klyuchevyh slov [Elektronnyj resurs]. URL: http://russian.china.org.cn/china/China_Key_Words.

3. Pishchal'nikova V. A. Teoriya i istoriya psiholingvistiki. pt. 1. Moscow, 2005, 296 p.

4. Reshenie tret'ego plenuma 18-go sozyva KPK 12 noyabrya 2013 g. [Elektronnyj resurs]. URL: http://russian.china.org.cn/china/China_Key_Words/2014-11/18/content_34206300.htm.

5. Si Czin'pin. Vystuplenie na vtorom plenumе na vosemnadcatoj Central'noj komissii po proverke discipliny (CKPD) 22 yanvary 2013. [Elektronnyj resurs]. URL: http://russian.china.org.cn/china/China_Key_Words/2014-11/18/content_34206316.htm.

Key_Words/2014-11/18/content_34206316.htm.

6. Stepykin N.I. Associativnoe pole: produkt i instrument analiza znacheniya slov Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2016, no. 3 (26), pp. 110-116.

7. Cin Tu. Postavit' vlast' pod kontrol'. Kitaj, dekabr' 2017, no. 12, pp. 28-29.

8. Transparency international Kitaj [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.360doc.com/content/16/0803/18/276037_580549487.shtml. 罗竹风 汉语大词典 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.guoxuedashi.com/hydc/571515s.html>.

9. 商务印书馆出版 新华字典 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://zd.eywedu.com/zi.asp?id=15430>.

10. 夏征农 陈至立 辞海 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cihai.supfree.net/>.

Яо Чжипэн, аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (Москва, Россия) (e-mail: 735265556@qq.com)

ДИНАМИКА АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ ЛЕКСЕМЫ «ВЕЖЛИВОСТЬ» (ПО ДАННЫМ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Статья посвящена установлению актуального психологического содержания и структуры понятия «вежливый» в языковой картине мира носителей русского языка и его динамики за последние 5 лет. В декабре 2017 г. автором был проведен пилотный свободный ассоциативный эксперимент. В эксперименте принимали участие более ста студентов Московского государственного лингвистического университета, обучающихся на разных факультетах (1-4 курсов) в возрасте от 18 до 22 лет, из них 35 мужчин и 87 женщин. В экспериментальные анкеты было включено 25 синонимов слова «вежливость»; всего было получено 1241 реакция.

Для анализа в данной статье мы отобрали 8 слов-стимулов, входящих в ассоциативное поле «вежливый» и получивших наибольшее количество отказов ассоциирования и операциональных реакций: вежливый, воспитанный, галантность/галантный, деликатность, предупредительность, тактичный, уважительный, услужливый.

Автор доказывает гипотезу, согласно которой деактуализация категории вежливости в исследуемой социальной группе проявляется в ряде содержательно-структурных изменений составляющих ее компонентов и в значительном количестве отказов от ассоциирования.

Ассоциаты, полученные в эксперименте, в соответствии с принятой в психолингвистике классификацией слов-стимулов, распределены на понятийные, эмоционально-оценочные, операциональные, реакции-представления.

Изменение категории «вежливость» отражается в следующих тенденциях семантической динамики смысловых компонентов, обозначенных следующими словами-стимулами: вежливый, воспитанный, галантность, деликатность, предупредительность, тактичный, уважительный, услужливый.

(1) Снижается степень разнообразия реакций и количество единичных реакций, входящих в ассоциативные поля лексем, называющих эти смысловые компоненты. Это очевидно свидетельствует о снижении частотности включения таких лексем в речевую деятельность респондентов.

(2) Количество понятийных и операциональных реакций преобладает над эмоционально-оценочными и реакциями-представлениями, что подтверждает сделанный вывод.

(3) В некоторых словах положительная коннотация изменяется на отрицательную, что в перспективе ведет за собой изменение значения слова.

(4) Большое число отказов от ассоциирования говорит о том, что значение слова не встроено в ассоциативно-вербальную сеть индивида, не используется в его актуальной речевой деятельности, вероятно, в силу снижения актуальности вежливости как социальной одобренной нормы отношения к окружающим.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент; картина мира; структура понятия; понятийные; эмоционально-оценочные; реакции-представления; операциональные.

Ссылка для цитирования: Яо Чжипэн. Динамика ассоциативного поля лексемы «вежливость» (по данным свободного ассоциативного эксперимента) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 48–55.

Введение

С целью установления актуального психологического содержания и структуры понятия «вежливый» в языковой картине мира носителей русского языка и его динамики за последние 5 лет в декабре 2017 г. нами был проведен пилотный свободный ассоциативный эксперимент. В эксперименте принимали участие более ста студентов Московского государственного лингвистического университета, обучающихся на разных факультетах

(1-4 курсов) в возрасте от 18 до 22 лет, из них 35 мужчин и 87 женщин. В анкеты, во-первых, были включены синонимы слова *вежливый*, полученные в ходе ассоциативного эксперимента с этим словом: *вежливый человек* 5, *воспитанный* 3, *добрый* 2, *хороший* 2, *галантный* 2, *воспитание*, *приветливый*, *симпатия*, *любезный*, *преподаватель*, *обходительный*, *учтивый*, *вопрос*, *тон*, *толерантный*, *друг*, *внимательный*. Отказ – 4 (30/17/4/12; цифры, указанные в скобках,

последовательно обозначают общее число реакций, число разных реакций, число отказов испытуемых и число единичных реакций). Во-вторых, отбор стимулов осуществлялся с учетом состава семанти-

ческого поля, смоделированного Н.И. Степыкиным [8], чтобы осуществить обоснованное сравнение состава ассоциативных полей и проследить его структурно-содержательную динамику:

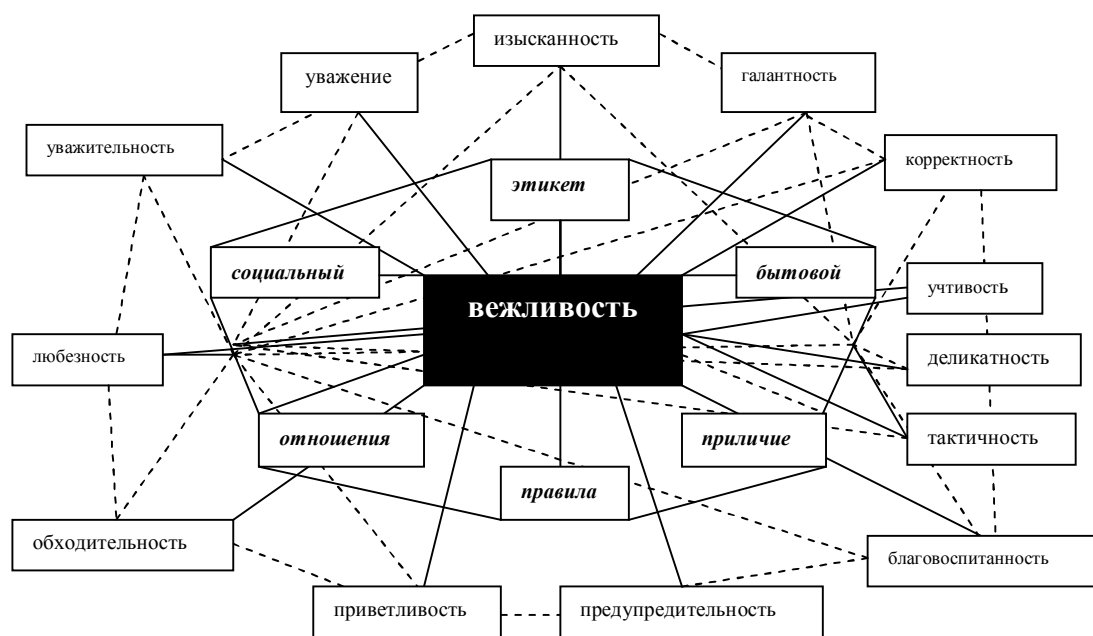


Рис. 1. Семантическое поле лексемы вежливость по Н.И. Степыкину [8]

Условия проведения эксперимента стандартные: при предъявлении анкеты, в которой необходимые для анализа слов-стимулы перемежались словами-дистракторами, было предложено отреагировать «первым пришедшим в голову словом», то есть не обдумывая стимул [1; 3]. Респондентам стандартно давалось на заполнение анкеты время, приблизительно необходимое для записи слов-реакций без их обдумывания. В экспериментальные анкеты было включено 25 синонимов слова *вежливость*; всего было получено 1241 реакция. Для анализа отобрано 8 слов-стимулов, входящих в ассоциативное поле «вежливый» и получивших наибольшее количество отказов ассоциирования и операциональных реакций: *вежливый*, *воспитанный*, *галантность/галантный*, *деликатность*, *предупредительность*, *тактичный*, *уважительный*, *услужливый*. Мы полагаем, что отказ от ассоциирования свидетельствует о том,

что слово редко включается в речевую деятельность индивида и актуализирует, как правило, отдельные понятийные признаки или операциональные словосочетания, не отражающие личностного содержания слова, включенного в актуальные ассоциативные связи индивида. При этом, как правило, количество реакций-представлений и культурно обусловленных ассоциатов в ассоциативном поле представлено минимально. Исследование полученных полей должно продемонстрировать их психологически актуальные компоненты, на основе которых можно смоделировать содержание категории «вежливость».

Выделим в АП «вежливый» ассоциаты: **понятийные**: *воспитанный* 3, *галантный* 2, *воспитание*, *приветливый*, *любезный*, *обходительный*, *учтивый*, *толерантный*, *внимательный*; **эмоционально-оценочные**: *хороший* 2, *добрый* 2, *симпатия*; **представления**: *преподава-*

тель, друг; **операциональные:** человек 5, вопрос, тон. Обратим внимание на то, что понятийные и операциональные реакции составляют 63.3% от общего количества ассоциатов. Это свидетельствует о том, что респонденты понимают значение слова и воспроизводят частотные сочетания с ним, однако еще не доказывает личностную актуальность стимула для речевой деятельности испытуемых. Кроме того, характер реакций-представлений однозначно свидетельствует об их стереотипности, отсутствии индивидуальных образов-представлений. Эмоционально-оценочные реакции при этом ограничиваются выражением самых общих положительных характеристик. Сказанное позволяет предположить, что сама категория вежливость не является личностно актуальной для носителей исследуемой лингвокультуры, а ограничивается самым общим представлением о ее содержании. Исследование структуры и содержания ассоциативных полей выделенных выше стимулов, образующих семантическое поле слова вежливый, позволит подтвердить или опровергнуть наше предположение.

АП «**деликатность**» включает следующие ассоциаты: *тактичность 10, манеры 6, вежливость 6, аккуратность 6, мягкость 5, врач 4, тонкость 3, обходительность 3, стирка 3, мама 2, ум 2, осторожность 2, тактичный 2, мягкий 2, такт 2, уважение 2, проблемы 2, точность 2, в общении 2, уместность 2, нежный, общение, перчатки, правило, мужчины, учёба, этикет, в вопросе, изысканность, придирчивость, вынужденный, леди, решимость, пунктуальность, уступчивость, деликатесный, предусмотрительность, обходительный, люди, чёткость, вопроса, интеллигентность, чувство, муж, в разговоре, молодой человек, воспитание, кокетничать, проявлять, нужна, еда, мягко, шёлк; отказ – 21 (122/53/21/33). В соответствии с*

принятой в психолингвистике классификацией [5; 9] выделим основные структурные компоненты АП: **понятийные:** *тактичность 10, манеры 6, вежливость 6, аккуратность 6, обходительность 3, осторожность 2, тактичный 2, такт 2, уважение 2, точность 2, уместность 2, этикет, правило, изысканность, пунктуальность, уступчивость, обходительный, чувство, придирчивость, решимость, предусмотрительность, вынужденный, интеллигентность, воспитание, чёткость; эмоционально-оценочные:* *мягкость 5, мягкий 2, тонкость 3, мягко, нежный, кокетничать; представления:* *врач 4, мама 2, ум 2, проблемы 2 перчатки, мужчины, учёба, леди, люди, муж, в разговоре, молодой человек, шёлк; операциональные:* *стирка 3, в общении 2, общение, нужна, в вопросе, вопроса, проявлять; реакции, связанные с ошибочным толкованием слова:* *деликатесный, еда.* Сделанные выводы подтверждаются и низким процентом разнообразия реакций и их единичности: соответственно 43. 4% и 27.0%.

Большое количество понятийных реакций 46.7%, показывает, что личностного смысла у слова в процессе предикации в рамках речевого действия практически не возникает: носители языка используют для предикации, как правило, интерсубъектные понятийные признаки [5; 9]. Отсюда можно заключить, что слово *деликатный* не является активной единицей для выражения психологически актуальных смыслов в речевой деятельности испытуемых исследуемой группы. Это подтверждает и большое количество операциональных реакций, причем самые частотные даются под влиянием рекламы («Деликатная стирка»). Наконец, показательно и то, что незнание значения слова проявляется в ошибочном ассоциировании со словом *деликатесный* и *еда*. Таким образом, количество реакций, могущих свидетельствовать об актуализации

личностного смысла, составляет всего 15.6 % от числа всех полученных в эксперименте. Это подтверждает неактивное, использование стимула в речевой деятельности, ограниченное операциональными отношениями стимула и реакции.

Аналогичные отношения между группами ассоциатов проявляются и в АП «**уважительный**»: **понятийные**: отношение 4, почтительный 2, убедительный, воспитание, образованный, воспитанный, внимательный, достойный, правило, доброжелательный; **представления**: возраст, друг, педагог, студент; **операциональные**: человек; **отказ** 11 (30/15/11/13).

Почти половина (46.7%) реакций являются понятийными. Это также говорит о том, что испытуемые хорошо понимают значение слова уважительный как компонента родного языка, но в актуальной речевой деятельности используют редко. Большое количество отказов (43.3 % от общего числа реакций) подтверждает это. Кроме того, реакции-представления отражают общее представление о носителе качества, репрезентированного стимулом: друг, педагог, студент, что говорит об их стереотипности. Осмысление качества, репрезентированного словом-стимулом, не включено в актуальные связи ассоциативно-вербальной сети индивида, следовательно, значение этого слова ее является для индивида отражением актуальных смыслов. То же предельно общее представление о носителе качества отражено и в операциональной реакции человек, которая отнесена нами в группу операциональных именно в силу предельной обобщенности ее содержания и частотности воспроизводимого свободного словосочетания уважительный человек.

Еще более показательно ассоциативное поле стимула **предупредительность**: осторожность 10, заранее 3, страх 2,

разумный, качество, предосторожность, опасность, опасение, гордость, командир; **отказ** – 8 (30/10/8/7). Большая часть ассоциатов, входящих в него, обнаруживает непонимание значения слова-стимула и его деривационных связей: 66.7% реакций связываются со значением 'предупреждать' как «1. несов. перех. заранее ставить кого-л. в известность, уведомлять о чем-л.; 2. а) Своевременно принятыми мерами опережать чьи-л. действия, предотвращать что-л. б) предугадывая, исполнять (чье-л. желание, намерение и т.п.).» [2]. Рассмотрим конкретные группы реакций в ассоциативном поле «предупредительность»: **понятийные**: осторожность 10, заранее 3, разумный, предосторожность, качество, опасность, опасение, гордость; **представления**: страх 2, командир. В понятийных реакциях актуализируется семантический признак «предостереечь», «предостережение», т.к. респонденты не знают значения слова *предупредительность* и не включают его в синонимический ряд слова *вежливый*. Реакции-представления тоже связаны с неправильным пониманием содержания слова-стимула. Полное непонимание инвариантного значения слова, проявившееся во всех ассоциатах, в том числе частотных, свидетельствует о неупотребительности слова в речевой деятельности респондентов.

Важно и то, что в этом ассоциативном поле отсутствуют, во-первых, эмоционально-оценочные реакции, а именно в них выявляется субъективная мотивация индивида при репрезентации личностного смысла; во-вторых, нет операциональных реакций, которые, по крайней мере, отражают знание индивидом частотных словосочетаний.

Кроме того, следует учесть 8 отказов, которые подтверждают, что респонденты не используют данный стимул в своей речевой деятельности. Таким образом, ассоциаты с очевидностью обнару-

живают, что респонденты не соотносят данный стимул с ассоциативным полем «вежливость», что свидетельствует о серьезном изменении последнего в течение исследуемого периода времени.

Снижение актуальности вежливости как социально востребованного отношения к окружающим проявляется и в характеристике других составляющих ассоциативного поля «вежливость». Так, на стимул *услужливый* получены следующие реакции: *официант 2, слуга 2, обходительный 2, помощь 2, подлиза 2, человек 2, пассажир, родители, умный, низкий, вежливость, податливый, прогнуться, товарищ, прислуга, юноша; отказ – 4 (26/16/4/10)*. Ассоциаты группируются так: **понятийные:** *обходительный 2, помощь 2, слуга 2, вежливость, податливый, прислуга; эмоционально-оценочные:* *подлиза 2, низкий, умный, прогнуться; представления:* *официант 2, пассажир, родители; операциональные:* *человек 2, товарищ, юноша.*

Обращает на себя внимание актуализация в трех реакциях семантического компонента «прислуживать», который, как показывает 80% эмоционально-оценочных реакций, является негативно-оценочным. Следовательно, признак «услужливый» все чаще связывается не с ассоциативным полем «вежливый», а с низкой социальной оценкой некоторых профессий, и это, с одной стороны, изменяет структуру ассоциативного поля стимула «вежливый», с другой – влияет на формирование отрицательного оценочного компонента в его значении. Понятийные признаки также подчеркивают развитие негативно-оценочного компонента, что проявляется в ассоциатах *слуга, прислуга, податливый*. Таким образом, в анализируемом поле мы сталкиваемся с еще одним проявлением специфического способа структурно-содержательного изменения ассоциативного поля лексемы, входящей, в свою очередь, в семантиче-

ское поле «вежливость»: развитие негативного коннотативного компонента значения, потенциально способствующего изменению семантической структуры слова вообще [4; 6; 10]. Кроме того, показательно также и количество отказов, которое свидетельствует о низкой частотности употребления данной лексемы в исследуемой социальной группе.

Изменяется в ассоциативном поле *вежливый* и значимость семантического компонента «воспитанный». Соотносимая с ним лексема ассоциируется со следующими словами: *ребёнок 4, хороший 2, культурный, приличие, граф, приличный, скромный, вежливый, умный, организованный, человек, мальчик, учтивость, прилежный, солнечный, ребята; отказ – 6 (26/16/6/14)*. Из них **понятийные:** *культурный, приличие, приличный, скромный, вежливый, умный, организованный, учтивость, прилежный; эмоционально-оценочные:* *хороший 2, солнечный; представления:* *граф, ребята; операциональные:* *ребенок 4, мальчик, человек.*

Операциональные реакции и реакции-представления показывают, что большинство респондентов (75%) соотносит воспитанность с поведением детей. Кроме того, высок процент отказов от ассоциирования (23.1%), что, как уже неоднократно подчеркивалось, свидетельствует о низкой степени индивидуальной присвоенности значения слова, о слабом его закреплении в ассоциативно-вербальной сети респондентов, что отражает низкую социальную востребованность обозначенных словом понятий.

Это подтверждается и составом ассоциативного поля «**тактичность**»: *манера 3, толерантность 2, пунктуальность 2, деликатность 2, тихо, подчинённый, способность, последовательность, этикет, воспитание, бестактичность, понимание, вежливость, преподаватель, собранность, поведение, обходи-*

тельность, супординация, точность; **отказ** – 6 (30/19/6/15). Из них **понятийные**: манера 3, толерантность 2, пунктуальность 2, деликатность 2, способность, этикет, воспитание, вежливость, собранность, поведение, обходительность, подчиненный, супординация, последовательность, понимание; **эмоционально-оценочные**: тихо, точность; **представления**: преподаватель. Отметим, что, несмотря на понятийные реакции, отражающие понимание значения слова, некоторые ассоциаты (неверный дериват *бес-тактичность*, орфографическая ошибка в слове *субординация* (*супординация*)) и 20% отказов от ассоциирования свидетельствуют о том, что слово практически не употребляется в речевой деятельности респондентов. И, наконец, весьма показательно содержание ассоциативного поля «**галантность**»: джентльмен 7, вежливость 5, мужчина 4, кавалер 2, образ, толерантность, бабочка, манера, поведение, воспитанность, костюм, свободный, Англия; **отказ** – 3 (30/13/3/9); из них **понятийные**: вежливость 5, толерантность, манера, поведение, воспитанность; **эмоционально-оценочные**: свободный; **представления**: образ, бабочка, костюм; **операциональные**: джентльмен 7, мужчина 4, кавалер 2, Англия.

Обозначающая его лексема традиционно включается всеми исследователями в семантическое поле «вежливость», при этом указывается на принадлежность слова *галантность* к высокому стилю, во всяком случае, отмечается, что слово мало употребительно в обиходной речи. Казалось бы, такие характеристики должны повлечь большое количество отказов – однако их количество по сравнению с ранее рассмотренными словами незначительно. Все полученные ассоциаты показывают, что значение слова понимается респондентами правильно. Однако характер реакций показывает, что галантность носители современного русского языка в подавляющем большинстве соотносят со стереотипным образом английского *джентльмена* или *кавалера* позапрошлого века. Галантность для большинства респондентов не является актуальной характеристикой современных мужчин. Поведение *джентльмена*, *мужчины*, *кавалера* – это соблюдение норм этикета, пропагандируемых общественностью в западных странах, особенно британской.

Представим результаты исследования схематично.

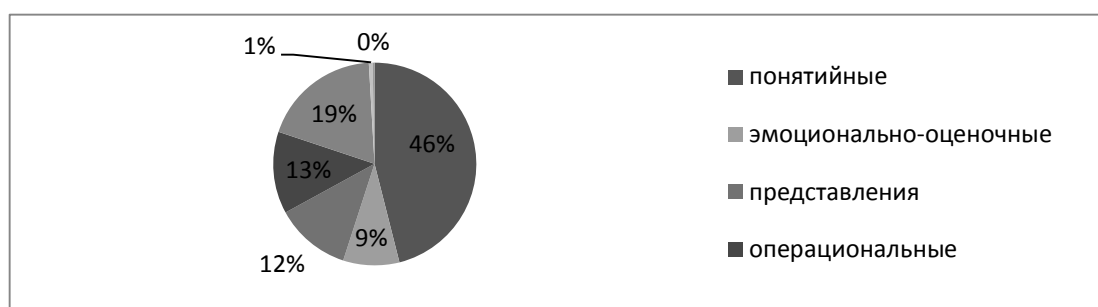


Рис. 2. Динамика структурно-содержательных компонентов лексемы *вежливость*

Таким образом, структурно-содержательное изменение категории «вежливость» проявляется в следующих тенден-

циях динамики составляющих ее смысловых компонентов: снижается степень разнообразия реакций и количество еди-

ничных реакций, входящих в ассоциативные поля лексем. Это очевидно свидетельствует, по крайней мере, о снижении частотности включения таких лексем в речевую деятельность респондентов; количество понятийных и операциональных реакций преобладает над эмоционально-оценочными и реакциями-представлениями; в некоторых словах положительная коннотация изменяется на отрицательную, что в перспективе ведет за собой изменение значения слова; большое число отказов от ассоциирования говорит о том, что значение слова не встроено в ассоциативно-вербальную сеть индивида, не используется в его актуальной речевой деятельности, вероятно, в силу снижения актуальности вежливости как социальной одобренной нормы отношения к окружающим.

Список литературы

1. Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. М.–Харьков: «Ра-Каравелла», 2001. 320 с.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: в 2 т. М.: Русский язык, 2000. 1209 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://efremova-online.ru/slovar-efremovoy/preduprezhdai/81608/>.
3. Леонтьев А. А. Словарь ассоциативных норм русского языка. М: МГУ, 1977. 192 с.
4. Панарина Н. С. Психолингвистическое моделирование механизма реализации прецедентности: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2017. 238 с.
5. Пищальникова В. А. Теория и история психолингвистики. Ч.1. М.: Ин-т яз-ния РАН–МГЛУ, 2005. 296 с.
6. Пищальникова В.А. Теория и история психолингвистики. Ч.3. Психопозитика. М.: АСОУ, 2010. 144 с.
7. Пищальникова В. А., Сонин А. Г. Общее языкознание. М.: Р-Валент, 2017. 480 с.
8. Степыкин Н. И. Ассоциативное поле: продукт и инструмент анализа значения слов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3 (26). С.110-116.
9. Степыкин Н. И. Способы структурно-содержательного моделирования лингвокультурного концепта: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2011. 187 с.
10. Хлопова А И. Экспериментальное исследование концепта «работа» // Вестник МГЛУ. Серия: Языкознание. Вып. 18 (678) «Функциональные проявления современных языков». 2013. С. 56–65.

Поступила в редакцию 20.12.17

UDC 81'23

Yao Zhipeng, Post-Graduate Student, Moscow state linguistic University (Moscow, Russia)
(e-mail: 735265556@qq.com)

DYNAMICS OF ASSOCIATIVE FIELD OF LEXEME POLITENESS (BASED ON FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT'S DATA)

The article is devoted to establishing of actual psychological meaning and structure of notion "polite" in linguistic image of the world of Russian native speakers and its dynamics over the last 5 years. In December, 2017 the author conducted a pilot free associative experiment. More than 100 students of different departments of Moscow State

Linguistic University aged 18-22 (35 men and 87 women) took part in the experiment. Experimental questionnaires contained 25 synonyms of the word politeness; the author processed 1241 responses.

For the analysis in this article the author selected 8 stimulus-words that are included into "polite" associative field and got the most associative rejections and operational reactions: polite, well-bred, gallantry/gallant, delicacy, attentive, tactful, respectful, complaisant.

The author proves the hypothesis that de-actualization of politeness category notion in researched social group is manifested in a number of meaning and structural changes of its building components and a significant number of associative rejections.

Associates collected in the framework of the experiment are divided into conceptual, emotional appraisal, operational, and reactions-representations according to stimuli classification accepted in Psycholinguistics.

Changes in "politeness" category is reflected in the following tendencies of semantic dynamics of meaning components denoted by the following stimulus-words: polite, well-bred, gallantry/gallant, delicacy, attentive, tactful, respectful, complaisant.

The degree of reaction diversity and number of unique reactions that are included into associative fields of the lexemes denoting the above-mentioned notions decrease. It shows the decrease in frequency of including such lexemes into speech activity of the respondents.

The quantity of conceptual and operational reactions prevails over emotional and appraisal reactions and reactions-representations, which also supports our conclusion.

In several word positive connotation changes into negative one, which potentially leads to change of the word's meaning.

A great number of rejections shows that the meaning of the word is not incorporated into associative-verbal network of an individual, is not used in his/her actual speech activity probably because of the decrease of relevance of politeness as a socially approved norm of relationship with others.

Key words: associative experiment, image of the world, structure of notion, conceptual, emotional-appraisal, reactions-representations, operational.

For citation: Yao Zhipeng. Dynamics of associative field of lexeme politeness (based on free associative experiment's data). Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 48–55 (in Russ.).

References

1. Goroshko E.I. Integrativnaya model' svobodnogo associativnogo eksperimenta. Moscow-Har'kov, 2001, 320 p.

2. Efremova T. F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Moscow, Russkij yazyk Publ., 2000. 1209 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://efremova-online.ru/slovar-efremovoy/preduprezhdai/81608/>.

3. Leont'ev A. A. Slovar' associativnyh norm russkogo yazyka. Moscow, MGU Publ., 1977, 192 p.

4. Panarina N. S. Psiholingvisticheskoe modelirovanie mekhanizma realizacii precedentnosti. Diss. kand. filol. nauk. Moscow, 2017, 238 p.

5. Pishchal'nikova V. A. Teoriya i istoriya psiholingvistiki. Moscow, In-t yazniya RAN–MGLU Publ., 2005, 296 p.

6. Pishchal'nikova V.A. Teoriya i istoriya psiholingvistiki. Psihopoetika. Moscow, ASOU Publ., 2010, 144 p.

7. Pishchal'nikova V. A., Sonin A. G. Obshchee yazykoznanie. Moscow, R-Valent Publ., 2017, 480 p.

8. Stepykin N. I. Associativnoe pole: produkt i instrument analiza znacheniya slov. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2016, no. 3 (26), pp. 110-116.

9. Stepykin N. I. Sposoby strukturno-soderzhatel'nogo modelirovaniya lingvokulturnogo koncepta. Diss. kand. filol. nauk. Moscow, 2011, 187 p.

10. Hlopova A. I. Eksperimental'noe issledovanie koncepta «rabota». Vestnik MGLU. Seriya: Yazykoznanie. is. 18 (678) «Funkcional'nye proyavleniya sovremennyh yazykov», 2013, pp. 56–65.

Н.Е. Цепляева, аспирант, Курский государственный университет
(Курск, Россия) (e-mail: pavel.dom76@mail.ru)

**«МАЛАНЬЯ – ГОЛОВА БАРАНЬЯ» Н.С. ЛЕСКОВА И «ДРУГ МОЙ МОМИЧ»
К.Д. ВОРОБЬЁВА: В СИСТЕМЕ МИФОПОЭТИЧЕСКИХ КООРДИНАТ**

В представленной статье автором произведён сопоставительный анализ сказки Н.С. Лескова «Маланья – голова баранья» и повести К.Д. Воробьёва «Друг мой Момич». Сказка-притча Н.С. Лескова и суровое реалистическое повествование о самых трагических страницах русской истории двадцатого века К.Д. Воробьёва имеют характерные сближения и созвучия. Как Н.С. Лесков, так и К.Д. Воробьёв отмечают фундаментальные черты русского национального характера: бесконечное терпение, глубокое сострадание к несчастьям других, действенная помощь ближним, жертвенное служение страждущим, трудолюбие, пренебрежение всякой выгодой, обострённое чувство справедливости. Неслучайно и в сказке Н.С. Лескова «Маланья – голова баранья», и в повести К.Д. Воробьёва «Друг мой Момич» используется сказовое повествование. Оно с наибольшей полнотой выражает авторское отношение к действительности, показывая её преломление через сознание рассказчика. Именно с помощью сказового повествования как Н.С. Лескову, так и К.Д. Воробьёву удастся достичь философской глубины раскрытия поднятых тем. В равной степени интересующие писателей вечные вопросы жизни и смерти, добра и зла рассматриваются в системе мифопоэтических координат. Отсюда тяготение к сказовости и библейские реминисценции. «Маланья – голова баранья» Н.С. Лескова близка к фольклорному сказу. Фольклорный мотив является ведущим и в произведении К.Д. Воробьёва, включая повествование в целостную систему народного мировоззрения. Автор статьи выявляются и описываются содержательные особенности вышеуказанных произведений. Всё это позволяет сделать вывод о влиянии творчества Н.С. Лескова на прозу К.Д. Воробьёва. Научная значимость проведённого исследования выражается в том, что материалы статьи могут быть использованы при подготовке уроков по литературному краеведению. Актуальность данной статьи заключается в том, что впервые осуществлена попытка сопоставительной характеристики текстов Н.С. Лескова и К.Д. Воробьёва. Результат исследования состоит в том, что выявлены безусловные творческие созвучия Н.С. Лескова и К.Д. Воробьёва.

Ключевые слова: система мифопоэтических координат, сказовое повествование, сопоставительный анализ, творческие созвучия.

Ссылка для цитирования: Цепляева Н.Е. «Маланья – голова баранья» Н.С. Лескова и «Друг мой Момич» К.Д. Воробьёва: в системе мифопоэтических координат // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 56–62.

Два текста: сказка-притча Н.С. Лескова и суровое реалистическое повествование о самых трагических страницах русской истории XX века К.Д. Воробьёва – имеют характерные сближения и созвучия, обусловленные тем, что интересующие обоих писателей философские вопросы жизни и смерти, добра и зла рассматриваются ими в системе мифопоэтических координат. Отсюда тяготение к сказовости и библейские реминисценции.

Исследователь творчества Н.С. Лескова В.Ю. Троицкий отмечал: «Сказка Лескова представляет собой вольную об-

работку легенды, присланной Н.С. Лескову его знакомой Н.И. Карповой. В легенде повествуется о доброй, ветхой старушке, по имени Нужда, которую все очень любили за ее доброту и отзывчивость. <...> Суровой зимой Нужда помогла некоему страннику, и он предложил ей в награду то, что она захочет. Нужда пожелала одного: пусть тот, кто взлезет на грушевое дерево, слезть без ее позволения не сможет. Однажды к Нужде пришла Смерть. Старушка Нужда попросила ее сорвать груш. Смерть залезла на дерево, но слезть не смогла. И никто не

мог освободить Смерть. Без нее на земле начались беспорядки. <...> Люди обратились к Нужде. Нужда разрешила Смерти спуститься с дерева. И все возрадовались возвращению Смерти. Но скоро снова люди стали считать Смерть своим врагом. А Нужда все еще живет: Смерть не трогает ее. Ведь умрет Нужда – не будет у Смерти пищи» [1, с. 474].

Под пером Лескова фламандская легенда приобретает истинно русский дух. В сказке «Маланья – голова баранья» главная героиня, по меркам односельчан, несчастна по своей глупости: не разбирая, что ей выгодно, а что невыгодно, она готова первому встречному, если тот попросит, отдать буквально последний кусок хлеба. Воспитывая сироток: сухорукую мальчишку Ерашку и безногую девочку Живулечку – героиня ютится с ними в крошечной избушке, «часом с квасом, а порой с водою. Маланья ночь не спит: то богатым бабам пряжу прядёт, то мужикам вязёнки из шерсти вяжет, и мучицы, и соль заработает, и хворосту по лесу наберёт – печку затопит и хлеба спечёт, и сама поест, и Ерашку с Живулечкой покормит» [2, с. 320]. «Беззаботная», – называют Маланью односельчане в ответ на её просьбу отдать ей на воспитание бедного сироту: «Случается, что мне одной есть нечего – тогда нам втроём веселей терпеть будет» [2, с. 320]. Бесконечное терпение – её основная черта, которая автором воспринимается исключительно в позитивном ключе. Ведь если Маланья не имеет возможности помочь кому-то нуждающемуся, всё равно она его «приветит, да приласкает и добрым словом утешит, – скажет:

– Потерпи, – Христос терпел и нам велел» [2, с. 319].

Таким образом, эпитет «беззаботная» раскрывается в совершенно неожиданном смысле: когда бытовая, матери-

альная сторона существования не заполняет собой всех дум и чаяний человека. Поэтому, несмотря на то, что Маланья спасается ежедневным трудом от голодной смерти, она – беззаботная. Своим качественно иным, чем у односельчан, отношением к жизненным трудностям Маланья выделяется из их числа, она уникальна.

Тётка Егориха в повести К.Д. Воробьёва «Друг мой Момич», несомненно, тоже отличается от своих односельчан. Героиня К.Д. Воробьёва тоже на удивление беззаботная. Самый бедный двор в деревне – её. Беднее только Зюзя и его мать, которые вынуждены побираться, чтобы не умереть с голода. Тётке Егорихе, как и лесковской Маланье, нищета не помеха в том, чтобы творить добро. Тётка Егориха воспитывает сироту. Героиня Воробьёва живёт не для себя, а для других. Примечательно, что у неё отсутствует даже собственное имя. Она принадлежит роду, как мне представляется, тому, что не от мира сего. Она беззаботна в том лесковском понимании этого слова, которое восходит к библейской фразе: «Итак, не заботьтесь и не говорите: что нам есть? или что пить? или во что одеться? Потому что всего этого ищут язычники, и потому что Отец ваш Небесный знает, что вы имеете нужду во всём этом. Ищите же прежде Царства Божия и правды Его, и это всё приложится вам» (Мф. 6, 19).

Тётка Егориха удивляет своим умением радоваться жизни вопреки всему: нищете, крайне неудачному замужеству, отсутствию собственных детей. Иная бы, вполне возможно, вообще не нашла бы в себе сил жить дальше, а тётка Егориха живёт, заботится о других, верит, надеется и любит. В ней глубоко развито чувство прекрасного: когда Санька пошёл в школу, она вышила ему на сумке замечательного петуха. Воробьёвская героиня

умеет возвыситься над бытом, над насущными заботами. Ей ближе всё праздничное, церковное. Недаром её так любит Момич – воплощение самых лучших черт русского народного характера: здравомыслия, трудолюбия, доброты, человечности, справедливости. Момич необыкновенно мужественный человек: он единственный, кто открыто возмущается тем произволом, который власти творят над священником местной церкви. В повести К.Д. Воробьёва заглавный герой стойко выдерживает все испытания, выпавшие на его долю. Ничто не в состоянии сломить его дух. Как героине Н.С. Лескова удалось невозможное – победить смерть, так и Момич у К.Д. Воробьёва приобретает черты былинного героя.

Маланья великое творит малыми делами: она рада, что малым добром Богу служит и в этом её счастье. Момич и тётка Егориха способны жить только по совести. И тогда «жизнь легка, и бремя её – благо», – утверждает писатель в повести «Почём в Ракитном радости» [3, с. 279], выявляя при этом христианскую сущность подвижничества героев. В годы, когда творил К.Д. Воробьёв, в стране господствовал атеизм, однако здесь без труда распознаётся речение Христа, как представляет его евангелист Матфей: «... возьмите иго Моё на себя и научитесь от Меня, ибо Я кроток и смирен сердцем и найдёте покой душам вашим, ибо иго Мое благо, и бремя Мое легко» (Мф. 11, 30).

Интересно, что объединяет двух таких разных, на первый взгляд, авторов не только созвучие в осмыслении важнейших вопросов, но и тот угол зрения, под которым эти вопросы рассматриваются. Неслучайна здесь роль сказки, притчи. И в «Маланье...» у Н.С. Лескова, и в «Момиче...» К.Д. Воробьёва сказовое повествование весьма значимо для

осмысления поднятых тем. Именно сказовое повествование с наибольшей полнотой выражает авторское отношение к действительности, показывая её преломление через сознание рассказчика, воплощающего особенности народного характера.

Понятие «сказ» исследователями истолковывается по-разному. М.М. Бахтин считал, что «сказ прежде всего установка на чужую речь» [4, с. 32]. Е.Г. Мущенко отмечала: «Как тип повествования, ориентирующийся на устный народный рассказ, он даёт жанровое образование – фольклорный сказ (классическим образцом его можно считать фольклорные стилизации П. Бажова, В. Даля, А. Толстого). Другой разновидностью этого типа повествования является литературный сказ, тяготеющий к устно-разговорным формам речи, близкий к новелле» [5, с. 64].

«Маланья...» Н.С. Лескова очень близка к фольклорному сказу. Актуализируются фольклорные мотивы и в творчестве К.Д. Воробьёва. В.Я. Зимин замечает: «На деревенских улицах в его произведениях часто звучат песни и частушки...» [11, с. 125]. Не является исключением и «Друг мой Момич», в котором «То дружно-слаженно, то вразнобой девки жалостно «страдают» про любовь...» [3, с. 121]. Воробьёвские камышане не поют песни, а кричат: «... в праздники аж охрипнут от песен...» [3, с. 127]. Фольклорный мотив «добро побеждает зло» является ведущим в произведении К.Д. Воробьёва, включая повествование в целостную систему народного мировоззрения, в которую органично входит сознание и рассказчика-повествователя, и автора, так что их голоса зачастую сливаются.

Если в лесковском тексте рассказчик – некая анонимная индивидуальность, то у К.Д. Воробьёва всё иначе. В

повести «Друг мой Момич» рассказ ведётся от лица ребёнка, сироты Саньки. Субъект речи в силу возраста многого не понимает, но своим незамутнённым, чистым, можно даже сказать, первозданным взглядом обнажает не поверхностное, а главное, поэтому его история становится не только его личной историей, а всеобщей. Благодаря его «непониманию» особыми красками сияет история взаимоотношений тётки и Момича. Благодаря наивной вере Саньки в чудо высвечивается вся детски наивная вера эпохи строительства коммунизма в рай на земле, а также подчёркивается трагизм переживаемого им и Царём голода. В повести К.Д. Воробьёва так тесно переплетены скорбь и радость, что одно от другого трудно отличить. И всё же завершающий аккорд – это торжество добра над злом. Момич – командир партизанского отряда! Он – защитник земли русской. В конечном счёте, он победитель, невзирая на то, что погибает. Здесь К.Д. Воробьёв наследует традицию христианского понимания святости любви: «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» (Ин. 15, 13).

Несмотря на то, что все односельчане не понимают героиню Н.С. Лескова, смеются, даже осуждают, она не унывает, не держит зла на людей. Односельчане считают её несчастной, так как она обременена воспитанием двух сироток. Маланья же радуется тому, что сиротки «бесчастные»: «Если бы они были посчастливее да позадачливей, - мне бы не послужить ими Господу Богу, а как они плохие да бездомные, то что я им не доспею – всё это для них лучше того, как если бы я их не приняла да об них не подумала» [2, с. 320].

Когда в селении появляется невесть откуда «старый старичок», «неимуций путник», никто не пускает его к себе в избу. Одна Маланья увидела его из окна

и послала безрукого Ерашку, чтобы звать его ужинать. Покормив странника, которого зовут Живая Душа, она предлагает ему ночлег в своей избе, сама же вынуждена из-за тесноты всю ночь простоять на ногах и пряхти кудель. При этом она уверяет гостя, что ей спать «и не хотелось».

«Старик покачал головой и говорит:

– Ну-ну-ну! Водил, водил меня Господь долго по свету; думал я, что позабыл Он меня и покинул, а Он привёл меня в отрадное место и сподобил узреть любовь чистую. Скажи теперь мне за то в одно слово: что у тебя есть в желании – я тебе то у Бога и выпрошу» [2, с. 323].

Просьба Маланьи не менее удивительна, чем она сама: «Что мне недостаёт? Я и так всегда радостна, а желаю только, чтобы смерть моего порога не переступала, а если придёт, так чтобы за дверью присохла» [2, с. 323]. Желание Маланьи исполнилось. Её сиротки, о которых бабы думали, что если они умрут, Маланье будет легче, жили и жили, прожили больше ста лет. Маланья была счастлива.

«И славно бы дело сделалось, да пошли от селения ужасные стоны и слёзы: сильный слабого теснит и бьёт без милости, и нет на злодея в жестоком сердце его никакой угрозы, и как были люди жестоки, то стали ещё жесточе того, и приходят к Маланье всякий день столько несчастных, сколько она во всю свою жизнь не видала, и она уже не может помогать им, и слышит, как они плачут и смерть кличут: «Смертюшка – матушка, где ты заваялась! Зачем мир покинула! Приди, укрой нас от злодеев наших немилостивых – без тебя они зазнались без памяти!» [2, с. 324].

Героиня понимает, что «обессердечили люди жестокие», потому что не боятся теперь смерти. Смерть ограничивает физические возможности человека грешить, а памятование о ней даёт человеку

нравственное сдерживающее начало: ведь рано или поздно наступит смерть и придётся за всё отвечать. Понимая свою ошибку, героиня исправляет её: «Иди, куда тебя Бог послал! – сказала Маланья смерти: и та колыхнулась и поплыла к селу паутинкою по сжатому полю, и слышался вскоре погребальный звон, и перекрестились бедняки и вострепнулись богатые мужики» [2, с. 324].

Умерли Ерашка и Живулечка, смерть «убрала», по меткому слову Н.С. Лескова, всё, что нужно было убрать, бессильна только перед Маланьей. Живёт и живёт Маланья, творит свои добрые дела, умерли те, кто звали её «головой бараньей», она и сама позабыла, как её звать.

«Смерть стала спрашивать: «как имя этой женщине?»» А ей в ответ и упал с неба белый, как снег, чистый камень. Как сердце обточенный, и на нём огнистым золотом горит имя: «Любовь». Увидела это смерть и сказала:

– Ты не моя, – нет твоего имени в моём приказе: любовь не умирает: ты доживёшь до тех пор, когда правда и милосердие встретятся, и волк ляжет с ягнёнком и не обидит его» [2, с. 325].

Н.С. Лесков представляет парафраз сразу двух библейских речений: апостольского – новозаветного и пророческого – ветхозаветного. «Любовь никогда не перестает, хотя и пророчества прекратятся, и языки умолкнут, и знание упразднится» (1 Кор. 13, 8) – это знаменитый гимн любви апостола Павла. А это не столь известное пророчество Исая о вселенской гармонии, которой должно воцариться после второго пришествия Христа: «Тогда волк будет жить вместе с ягнёнком, и барс будет лежать вместе с козленком; и теленок, и молодой лев, и вол будут вместе, и малое дитя будет водить их» (Ис. 11, 6). Гимном торжествующей любви звучит сказ Н.С. Лескова. И

неслучайны здесь говорящие имена: Живулечка, Живая Душа.

Для К.Д. Воробьёва тема жизни и смерти не менее значима. Тётка Егориха погибает, на грани голодной смерти сам Санька, умирает Царь – всё время в повествовании смерть невероятно близка к героям. Санька выживет и встретит Момича, который отомстил за гибель тётки, хотя мог поплатиться за это жизнью. Для писателя очень важно, чтобы сирота покинул малую родину, но не выкинул всё, что с ним там приключилось, из сердца.

Сквозь повествовательную ткань воробьёвской повести просвечивает почти религиозное ожидание чуда какой-то необыкновенной жизни в коммуне. Ожидание, которое терпит крах при столкновении с действительностью. Бесследно исчезает обожаемый Санькой пионервожатый Саша Дудкин, и нравственную опору Санька находит в своём немолодом друге Момиче, что и даёт сироте силы выжить даже тогда, когда рядом нет почти никого, кто бы помог ему. Правда и сила всё-таки за теми, кто живёт по совести. И в этом оба писателя единодушны.

Список литературы

1. Троицкий В.Ю. Примечания // Лесков Н.С. Повести и рассказы. М.: Правда, 1986. С. 474.
2. Лесков Н.С. Маланья – голова баранья // Лесков Н.С. Повести и рассказы. М.: Правда, 1986. С. 319-325.
3. Воробьёв К.Д. Почём в Ракитном радости // Воробьёв К.Д. Убиты под Москвой. Воронеж: Центр.-Черноземное кн. изд-во, 1988.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художественная литература, 1972. 304 с.
5. Мущенко Е.Г. Сказовое повествование у Н.В. Гоголя (Из наблюдений над поэтикой «Вечеров на хуторе близ Ди-

каньки») // Вопросы поэтики литературы и фольклора. Воронеж: изд-во Воронежского университета, 1977. С. 62–73.

6. Криволапов В.Н. «Взыскующая» героиня в русской литературе XIX в. (от Гончарова до Чехова) // А.М. Панченко и русская культура: исследования и материалы. СПб.: Изд-во «Пушкинский Дом», 2008. С. 251–265.

7. Криволапов В.Н. Илья Ильич Обломов и проблемы архетипа русского сознания – мнимые и реальные // Человек пишущий, человек читающий: К 60-летию профессора М.В. Строганова. Тверь: СФК-офис, 2012. С. 126–132.

8. Криволапов В.Н. «Господа Головлёвы» как христианский роман // Традиции в русской литературе: международный сборник научных трудов. Н. Новгород: Мининский университет, 2014. С. 74–80.

9. Криволапов В.Н. О мифопоэтическом начале в романе Ф.М. Достоевского «Униженные и оскорблённые» // Словесное искусство Серебряного века и русского зарубежья в контексте эпохи («Смирновские чтения»): сб. статей по итогам международной научной конференции. М., 2015. С. 286–292.

10. Криволапов В.Н. Агафья Пшеницына. Её современницы и предшественницы – реальные и литературные // Авторские миры в художественном тексте XIX–XX веков: материалы международной научной конференции. Курск: КГУ, 2014. С. 26–32.

11. Зимин В.Я. К.Д. Воробьёв. Жизнь на тему... // Курские тетради: Курск и куряне глазами учёных: тетрадь четвёртая. Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2002. С. 123–133.

Поступила в редакцию 08.12.17

UDC 82-91

N.E. Tseplyaeva, Post-Graduate Student, Kursk State University (Kursk, Russia)
(e-mail: pavel.dom76@mail.ru)

«MALANYA IS THE SHEEP'S HEAD» BY N.S. LESKOV AND «MY FRIEND IS MOMICH» BY K.D. VOROBYOV: IN THE MYTHOPOETIC SYSTEM OF COORDINATES

In this article the author has made a comparative analysis of tale by N.S. Leskov "Malanya – the sheep's head" and the novel by K. D. Vorobyov "My friend is Momich". A fairy tale-parable by N.S. Leskov and harsh and realistic story of the most tragic pages of Russian history of the twentieth century by K.D. Vorobyov have the characteristic of convergence and harmony. As N.S. Leskov and K.D. Vorobyov noted the fundamental traits of Russian national character: infinite patience, deep compassion for the misfortunes of others, effective assistance to others, sacrificial service to the suffering, hard work, neglecting any benefit, a keen sense of justice. It is no coincidence that in a fairy tale by N.S. Leskov "Malanya – the sheep's head" and in the novel by K.D. Vorobyov "My friend is Momich" uses a fantastic narrative. It most fully expresses the author's attitude to reality, showing her refracted through the consciousness of the narrator. With the help of fantastic narrative as N.S. Leskov and K.D. Vorobyov is possible to achieve the philosophical depth of disclosure topics. Equally interesting writers of the eternal questions of life and death, good and evil are considered in the mythopoetic system of coordinates. Hence the attraction to sasawashi and biblical allusions. "Malanya – the sheep's head" by N.S. Leskov close to folk tale. Folklore is a leading motive in the work of K.D. Vorobyov, including the narrative into a coherent system of people's worldview. The author of the article identifies and discusses substantive features of the above works. All this allows to make a conclusion about the impact of creativity of N.S. Leskov on K.D. Vorobyov's prose. The scientific significance of the conducted research is

reflected in the fact that the article can be used in preparing lessons on literary history. The relevance of this article lies in the fact that the first attempt of the comparative characteristics of the texts N.S. Leskov and K. D. Vorobyov. The result of the study is that the identified unconditional creative harmonies N. S. Leskov and K. D. Vorobyov.

Key words: *the mythopoetic system of coordinates, fantastic story, comparative analysis, creative harmonies.*

For citation: Tseplyaeva N.E. «Malanya is the sheep's head» by N.S. Leskov and «My friend is Momich» by K.D. Vorobyov: in the mythopoetic system of coordinates. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 56–62 (in Russ.).

References

1. Troickij V.Yu. Primechaniya. Leskov N.S. Povesti i rasskazy. Moscow, Pravda Publ., 1986, p. 474.
2. Leskov N.S. Malan'ya – golova baran'ya. Leskov N.S. Povesti i rasskazy. Moscow, Pravda Publ., 1986, pp. 319-325.
3. Vorob'yov K.D. Pochyom v Rakitnom radosti. Vorob'yov K.D. Ubity pod Moskvoy. Voronezh, 1988.
4. Bahtin M.M. Problemy poehtiki Dostoevskogo. Moscow, Hudozhestvennaya literatura Publ., 1972. 304 p.
5. Mushchenko E.G. Skazovoe povestvovanie u N.V. Gogolya (Iz nablyudenij nad poehtikoj «Večerov na hutore bliz Dikan'ki»). Voprosy poehtiki literatury i fol'klora. Voronezh, 1977, pp. 62–73.
6. Krivolapov V.N. «Vzyskuyushchaya» geroinya v russkoj literature XIX v. (ot Goncharova do Chekhova). A.M. Panchenko i russkaya kul'tura: issledovaniya i materialy. S.-Peterburg, Pushkinskij Dom Publ., 2008, pp. 251-265.
7. Krivolapov V.N. Il'ya Il'ich Oblomov i problemy arhetipa russkogo soznaniya – mnimye i real'nye. Chelovek pishushchij, chelovek chitayushchij: K 60-letiyu professora M.V. Stroganova. Tver', 2012, pp. 126–132.
8. Krivolapov V.N. «Gospoda Golovyovy» kak hristianskij roman. Tradicii v russkoj literature. Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov. N. Novgorod, 2014, pp. 74–80.
9. Krivolapov V.N. O mifopoehticheskom nachale v romane F.M. Dostoevskogo «Unizhennye i oskorblyonnye». Slovesnoe iskusstvo Serebryanogo veka i russkogo zarubezh'ya v kontekste ehpoi («Smirnovskie chteniya»). Sb. statej po itogam mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moscow, 2015, pp. 286-292.
10. Krivolapov V.N. Agaf'ya Pshenitsyna. Eyo sovremennicy i predshestvennicy – real'nye i literaturnye. Avtorskie miry v hudozhestvennom tekste XIX-XX vekov. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kursk, 2014, pp. 26-32.
11. Zimin V.Ya. K.D. Vorob'yov. Zhizn' na temu... Kurskie tetrad: Kursk i kuryane glazami uchyonyh: tetrad' chetvyortaya. Kursk, 2002, pp. 123-133.

УДК 070

Д.В. Силакова, канд. филол. наук, доцент, Курский государственный университет (Курск, Россия) (e-mail: dinasilak@mail.ru)

ЖУРНАЛ «VIP. ВЗГЛЯД. ИНФОРМАЦИЯ. ПАРТНЕРСТВО»: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И РОЛЬ В СИСТЕМЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПЕРИОДИКИ

В статье анализируются особенности развития курского журнала «VIP. Взгляд. Информация. Партнерство». С момента создания и по настоящее время он является одним из наиболее успешных, динамично развивающихся деловых изданий региона.

При рассмотрении истории издания выявлены факторы, позволившие журналу выдержать конкуренцию и пережить все кризисные этапы. Это установка на консолидацию деловой, политической и интеллектуальной элиты, постоянное стремление расширять тематический спектр публикаций, ориентация на местную проблематику, профессионализм журналистов.

По совокупности типологических признаков журнал можно отнести к деловым изданиям общего интереса. Материалы журнала и его приложений «Крестьянская застава. Курск», «Красная площадь. Курск. Новый городской журнал», «Право руля. Курск», «Торговый ряд. Курск» позволяют охватить многообразные аспекты развития местного бизнеса, выявляют достижения и инновации в экономической сфере.

Отмечено, что на информационную стратегию журнала оказывает влияние и приграничное положение Курской области. Значительная часть публикаций посвящена экономическому и культурному сотрудничеству с Белоруссией и Украиной (до 2014 года).

«VIP. Взгляд. Информация. Партнерство» последовательно проявляет интерес к истории Курского края, его культурной самобытности, пропагандирует мысль о том, что участие в сохранении духовного наследия – «обязательный» компонент системы ценностей современного политика, общественного деятеля, бизнесмена.

В статье рассмотрены некоторые особенности жанровой структуры журнала. Среди доминирующих материалов – интервью, юбилейные и имиджевые статьи. Особое место в издании занимают авторбиографические эссе и очерки редактора.

Журнал «VIP. Взгляд. Информация. Партнерство» на сегодняшний день остается самым стабильным из курских журналов, опережающим другие издания по уровню дизайна, качеству интервью, разнообразности материалов.

Ключевые слова: региональная журналистика, Курская область, деловые журналы, информационная стратегия, «VIP. Взгляд. Информация. Партнерство»

Ссылка для цитирования: Силакова Д.В. Журнал «VIP. Взгляд. Информация. Партнерство»: типологические особенности и роль в системе региональной периодики // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 63–69.

Начиная с 1990-х годов, отзываясь на процессы формирования новых экономических отношений, свободного рынка, развивается такой сегмент периодики, как деловой журнал. Как отмечают отечественные исследователи бизнес-прессы Блинова М.В. [1], Вырковский А.В. [3], Голикова Л.Б. [4], Еременко А.В. [5], Толстунова М.А. [8], Тулупов В.В. [9] и др., к настоящему моменту сложилась разветвленная система деловых изданий и определились характерные тенденции ее развития. Одновременно с появлением на отечественном медиарынке общероссийских деловых журналов и авторитетных в сфере бизнес-прессы мировых брендов, издания, обращенные к той части аудитории, которую принято назы-

вать «людьми, принимающими решения», возникают и в регионах [2; 6; 7].

В Курске этот тип журнала представляет «VIP. Взгляд. Информация. Партнерство» [10]. Среди курских изданий последних десятилетий это не только один из пионеров деловой периодики, но и журнал-долгожитель. Пилотный номер датирован 1999 годом, но системно «VIP» издается с 2000 года. С первых номеров и до настоящего времени его возглавляет Изотов М. В., объединивший вокруг журнала опытных журналистов, среди которых Третьякова Л.П., Чемодурова Г.П., Сарсакова Н.Д. и др.

Ориентированный на деловую, политическую и интеллектуальную элиту журнал направлен на – «формирование

единой информационной площадки для лидеров экономики, политики, культуры, науки и искусства города Курска и Курской области» [10]. Установка на воссоздание цельной картины жизни региона проявляется и в такой формальной детали, как-то, что редакционный совет все годы издания объединял руководителей местных вузов, депутатов областной думы, партийных лидеров, профессиональных журналистов и влиятельных в крае представителей деловой среды.

Косвенно подтверждают тяготение к тому, чтобы представлять деловой и политический мир в совокупности, приложения «VIPa»: «Крестьянская застава. Курск» (о развитии и проблемах АПК курского региона), «Красная площадь. Курск. Новый городской журнал» «Пластилин» (о жизни и проблемах молодежи), «Право руля. Курск» (о проблемах безопасности на дорогах), «Торговый ряд. Курск». При этом, структура приложений, приемы репрезентации первых лиц власти, героев той или иной отрасли в первых двух изданиях во многом повторяют головной журнал. Это особенно заметно, когда приложения выходят под одной обложкой, «три в одном».

Исходя из сложившейся типологии деловой прессы, «VIP» можно отнести к «деловым изданиям общего интереса». В первую очередь, об этом свидетельствует стремление расширять проблемно-тематический спектр публикаций. Журнал еще на начальном этапе развития выделил разноплановые направления: «Моя малая Родина», «Крупный план», «Научный подход» «Муниципальная власть», «На гребне успеха», «За кадром» и др., которые успешно прижились в издании. В настоящий момент в «VIPe» около трех десятков постоянно действующих рубрик, которые в совокупности позволяют охватить многообразные аспекты развития местного крупного и малого бизнеса, выявляющие достижения и инновации в экономической сфере, популяризирующие успешных опыт и эффективные механизмы налаживания и ведения дел с

учетом меняющихся реалий региона («Реальная экономика», «Финансы», «Энергия созидания», «партнерство», «Имя собственное», «Честь имею», «Женщина во власти» и др.).

Кроме того, журнал предлагает хронику ключевых существенно значимых социокультурных событий, считая, что интерес к глубинной и недавней истории края, осмысление его культурной самобытности, участие в сохранении духовного наследия – «обязательный» компонент системы ценностей современного политика, общественного деятеля, бизнесмена и социально активного гражданина. До кризиса в российско-украинских отношениях самостоятельным направлением в деятельности журнала являлось информационное сопровождение проекта «Приграничье – зона мира, доверия и процветания», развернутое освещение совместных экономических и культурно-просветительских мероприятий в регионе «Ярославна», куда входили Курская и Сумская области.

Стабильная системная ориентация на местную проблематику при определении информационной стратегии позволяет журналу не только представить полную панораму жизни, но и консолидировать местную элиту. Показательна в этом плане тенденция уделять больше внимания сельской проблематике. К примеру, в 1-2 номерах за 2017 год десятки публикаций, разносторонне освещающих события «районного масштаба». Благодаря этому удается воссоздать цельный образ «курского мира», охватывающий как его отдаленные окраины – курские землячества в Москве и других отдаленных регионах и самую сердцевину деловых кругов – деятельность лидеров и важнейших предприятий области, так и корневые процессы, разворачивающиеся в курской глубинке.

Стремление дать максимально широкую панораму деловой жизни предопределило и дизайн обложки издания. Журнал эксплуатирует традиционный, но в этом случае вполне оправданный при-

ем – помещая на заглавный лист фото известной в регионе личности. Тем самым определяется и тема номера, и, если брать сквозную историю журнала, обозначается коллективный, обобщенный портрет деловой элиты региона. Из 102 номеров, представленных на сайте, примерно в половине случаев «лицом номера» становились руководители местных крупных предприятий, успешные лидеры бизнес-структур. В 10 выпусках главной персоной номера выступают представители банковской и страховой сферы. Столько же раз обложка отдается под представление самых влиятельных, перспективных чиновников областного правительства или мэрии и думцев различного уровня. Оставшиеся номера примерно поровну распределены между региональными силовиками, ректорами местных вузов, врачами, спортсменами и известными курскими исполнителями, выдающимся людям области таким, как председатель Курского областного совета ветеранов войны, труда, вооруженных сил и правоохранительных органов М.В. Овсянников или Герой Советского Союза, ветеран Великой Отечественной войны М.А. Булатов.

Несколько особняком на этом фоне выглядят обложка № 5 за 2007 года с портретом В.В. Путина и № 5 за 2015 год, героем номера которого стал премьер-министр Д.А. Медведев. Фигуры президента и премьера, естественно, выбиваются из общего ряда местной элиты, что невольно разрушает целостность концепции издания. Попутно заметим, что у делового сегмента курян «не женское лицо», только в пятой части выпусков героинями номера оказывались курянки. Дважды обложка посвящалась губернатору области А. Михайлову и трижды Николаю Высокину, основателю российско-чешской группы предприятий «МАТИС». Как видим, выбранный принцип оформления обложки, то, кто и как представлен на титульном листе, является важной типологической характеристикой журнала.

«VIP» распространяется по подписке и в розницу, и, что свойственно изданиям такого типа, частично среди героев публикаций. Тираж журнала относительно небольшой, с 2002 по 2006 год – 1500 экземпляров. Затем количество номеров несколько увеличивается и, по данным на начало 2017 года, это 2250 экземпляров, объемом 130-140 полос. Это позволяет охватить целевую аудиторию и успешно разрешать заявленную задачу – обеспечить внутреннюю и внешнюю, надрегиональную, бизнес-коммуникацию, «формировать единую информационную площадку для лидеров» [10].

Очевидна тенденция к утверждению своих позиций на федеральном уровне. Об этом свидетельствуют как формальные вещи (рубрика «Наши в столице», заявления о том, что «VIP» - журнал, читаемый в администрации президента, членами Федерального Собрания РФ, руководителями Центрального Федерального округа), так и заметный рост материалов о выдвиженцах из региона, известных в стране и мире.

Но если притязания на расширение влияния за пределами края больше похожи на декларацию о намерениях, то на местном уровне – это одно из авторитетных изданий. Интервью, портреты, имиджевые статьи на страницах этого журнала воспринимаются местными лидерами как обязательная часть своего медийного образа. Так, журнал бесспорный лидер в области «юбилейного пиара», в подавляющем большинстве из номеров обязательно присутствуют материалы, приуроченные к знаменательным датам. В отдельных номерах юбилейные публикации собраны так густо, что для того, чтобы разнообразить «поздравительный поток», задействуются все жанры: от интервью и очерков до биографических справок и календарей, включая их контaminaцию.

Активно сотрудничая с журналом, предприниматели формируют атмосферу доверия к себе со стороны большинства, что в свою очередь улучшает условия ве-

дения бизнеса. В связи с этим следует отметить и такой сквозной мотив, как мысль о социальной ответственности бизнеса или социальной ориентированности планов областного руководства. Подавляющее большинство портретных интервью и очерков обязательно содержит отсылку к тому, как герой публикации, та или иная компания решает важные для Курска (или страны) проблемы сохранения культурного наследия, охраны природы, поддержки стариков и инвалидов, сиротства и т.д. Так, только в № 5 за 2013 публикаций, подчеркивающих готовность бизнес-структур к участию в социальных проектах, касающихся частных благотворительных инициатив, более десяти («ЛИНИЯ» меняет облик Курска»; «Артур Саакян: Интерес к нашей компании растет»; «Александр Пилюгин: Горжусь историей и традициями Курскэнерго»; «Чужая земля? Своя!»; «Геннадий Кулик: Конкуренция не страшна, если условия равные» и др.).

Но, пожалуй, определяющее достоинство анализируемого издания в том, что на фоне общего упадка авторской журналистики «VIP» сохраняет профессиональные ориентиры для регионального профессионального сообщества. В курской прессе (и есть основания предполагать, что и в региональной печати в целом) в последнее десятилетие налицо кризис художественно-публицистических жанров, и рассматриваемый журнал в некотором роде исключение. Высокий уровень публицистики достигается прежде всего благодаря выступлениям главного редактора Михаила Изотова, колонкой которого открывается каждый номер.

Независимо от масштаба и серьезности предмета разговора главный редактор неизменно эмоционален, убедителен и самостоятелен в оценках. Взвалив на себя обязанность поддерживать норму (этическую, языковую, культурологическую и т.д.) публицистического выступления на общезначимые темы, он личными усилиями и журналистским опытом поддерживает «уходящие жанры» на плаву.

В редакторском «дневнике» можно найти жанровые подформы, которые в провинции сохраняются лишь в блогах, а в СМИ все более редкие гости, умирающие формы. Это автобиографическая эссеистика («Елка... Елка детства моего», №6, 2011), социальная сатира («Мой мобильный, мой дебильный телефон», №6, 2012), социально-нравственные («Хворостинка валун поддержит», №1, 2012) и проблемно-исторические («Комсомол не просто возраст, комсомол – моя судьба!», № 5 2013) очерки, дискуссионные статьи («Что мы еще не снесли?» (№2, 2012), путевые зарисовки («Города, где я бывал...», №3, 2012), статьи-поминовения («Поставьте памятник при жизни!», № 5, 2016), рецензии («Солдат никогда не плачет?...», № 3, 2014) и др.

Независимо от жанровой формы и предмета разговора редактор опирается на один и тот же композиционный прием построения текста: отправной точкой для начала разговора выступает случай из личного опыта, дорогое воспоминание, сильное впечатление и т.д., разрастающееся в философские размышления «о времени и о себе» или наблюдения над нравами и реалиями в крае и стране. И это всегда свободный непринужденный, прочувствованный и искренний разговор, подразумевающий особую доверительность по отношению к читателю, уважение к ценностям своего поколения. Благодаря этому он демонстрирует не только творческое мастерство и свободу, но и сохраняет традиции авторского журнализма, что очень значимо, ведь в региональной журналистике, столь же высокотехнологичной и оперативной, как и федеральная печать, острейший дефицит ярких имен. Местная печать по-прежнему задыхается без масштабных фигур, ставших «властителями дум» не в силу статуса, а в результате общественного признания их публицистического и челове-

ского таланта. И в этом плане опыт М. Изотова, бесспорно, значим.

Обозначая ключевые направления своей деятельности, журнал называет среди основных из них сотрудничество со всеми ветвями власти, точнее, «информационное обеспечение деятельности органов исполнительной и законодательной власти Курской области... трансляция государственной идеологии в различных сферах деятельности» [10]. Возможно, это обстоятельство объясняет осторожность издания, недостаток дискуссионных жанров, некоторое пренебрежение принципами политического плюрализма (рисую коллективный портрет местной элиты, «VIP» «вырезает» из него опыт оппозиционно настроенных бизнесменов, крайне редко привлекает к обсуждению острых тем независимых экспертов или выразителей альтернативных точек зрения. (Иногда, исключение делается только для КПРФ).

Конечно, право издания самостоятельно определять собственную информационную стратегию не может быть оспорено, равно как нельзя требовать от него обязательного критического пафоса, но между «трансляцией государственной идеологии» [10] и «пропагандой» государственной идеологии грани очень тонкие. Между тем, помним, журналистика и PR – разные профессии, и журнал при всей специфике решаемых задач не может этого не учитывать.

На сегодняшний день серьезным препятствием к этому пока еще является колонка редактора, публициста независимого и смелого в оценках. В его материалах можно встретить утверждения, которые остерегаются высказывать даже СМИ с репутацией наступательно оппозиционных. Чего стоит колонка «Армия оптом и в розницу», заканчивающаяся весьма неожиданным для дискурса региональных СМИ критическими выпадами:

«Знаете, когда власть призывает к борьбе с коррупцией, мы полагаем, что уж там, наверху, все чисто. Только трудно в это верить, если в святая святых страны – военном ведомстве – творится, не нахожу другого слова, предательство.Тут бы и подвести итог сказанному. Вроде бы в России закон один. Для всех. А вот поди ж ты, есть еще и индивидуальный подход» (VIP. Взгляд. Информация. Партнерство 2013, № 4). С одной стороны, это подтверждает, что основная угроза свободе слова в провинции не только и не столько политическое или экономическое давление, сколько самоцензура. И редактор издания в целом весьма умеренного в принципиальные для него моменты высказывает свою точку зрения, обозначает гражданскую позицию без оглядки на тренды времени и авторитеты.

С другой, как ни парадоксально, но независимость редактора на ситуацию с журналом в целом влияет мало. Количество материалов в победительной стилистике, позитивно имиджевых все же перевешивает качество его личных выступлений. А значит позиция «не продается вдохновение», но можно журнальную площадь отдать тем, кто готов активно позиционировать себя на местном информационном, политическом и деловом пространстве, не вполне оправдывает себя. Информационные фильтры, по крайней мере, одностороннее освещение исключительно положительного опыта несколько искажают реальную ситуацию в регионе. Содержание журнала подчас выглядит проекцией местной вертикали власти и деловой иерархии, популяризируя смыслы и подходы ее укрепляющие. Но ведь при этом недостаточно ясно проговариваются глубинные общественные интересы, которые подразумевают отражение всего спектра позиций, анализ ошибок, выявление проблемных мест и т.д.

В целом же, «VIP. Взгляд. Информация. Партнерство» на сегодняшний день остается самым стабильным из курских журналов, опережающим другие издания по уровню дизайна, качеству интервью, разносторонности материалов, который с точки зрения содержательной способен выдержать конкуренцию с центральной деловой периодикой.

Список литературы

1. Блинова М.В. Современный российский рынок деловой информации // Вестник Московского университета: Серия 10. Журналистика. 2009. № 1. С. 68–76.
2. Большакова Н.Ф. Информационная освещенность бизнеса в пермских средствах массовой информации // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2016. № 3. С. 248–254.
3. Вырковский А.В. Деловые СМИ в России и за рубежом в период кризиса: экономический, организационный, творческий аспекты // Медиаскоп: электронный научный журнал. 2010. Вып. 4. URL: <http://www.mediascope.ru/node/692> (дата обращения: 03.10.2017).
4. Голикова Л. Б. Рынок российских деловых журналов – состояние дел и перспективы развития // Журналистика и медиарынок. 2008. № 9.
5. Еременко А. В. Деловая пресса в России: история, типология, моделирование изданий: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2006. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003268064> (дата обращения: 03.10.2017).
6. Зверева Е. А. Современная система региональных журналов: проблемы и перспективы (на материале анализа Тамбовских изданий) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2013. Вып. 8 (124). С. 243–250.
7. Силакова Д.В. Особенности развития регионального рынка деловых журналов (на примере Курской области) // Известия Регионального финансово-экономического института: электронный научный журнал. 2015. № 3(9). URL: <http://science.rfei.ru/ru/2015/3/120.html> (дата обращения: 03.10.2017).
8. Толстунова М. А. Нижегородские деловые издания универсального типа // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2008. № 1. С. 223–228.
9. Нечаев Д. Н., Тулупов В. В. Деловые печатные издания России: становление, специфика, тенденции развития. Воронеж, 2006.
10. VIP. Взгляд. Информация. Партнерство. 2001–2017 [сайт]. URL: http://vipvkurske.com/o_zhurnale/ (дата обращения: 03.10.2017).

Поступила в редакцию 27.11.17

UDC 070

D.V. Silakova, Candidate of Philological Science, Associate Professor, Kursk State University (Kursk, Russia) (e-mail: dinasilak@mail.ru)

MAGAZINE «VIP. VIEW. INFORMATION. PARTNERSHIP»: TYPOLOGICAL FEATURES AND ROLE IN SYSTEM OF THE REGIONAL PERIODICAL PRESS

The peculiarities of the development of Kursk magazine «VIP. View. Information. Partnership» are analyzed in the article. It has been the most successful and developing business publication in the region since the creation.

When considering the history of publishing the factors, which helped the magazine to stand the rivalry and all the crisis stages, are brought to light. This is the installation on the consolidation of business, political and intellectual elite, the constant tendency to widen the subject spectrum of the publications, the orientation to local problems, the journalists' professionalism.

According to the typological characteristics, the magazine can be taken to business publications of common interests. The materials of the magazine and its tabloids such as «The peasant gate. Kursk», «The Red square. Kursk. The new city magazine», «Rudder right. Kursk», «The mall. Kursk» help to include varied aspects of the local business developing, discover the attainments and the innovations in the economical sphere.

It should be marked, that the border position of Kursk region has the influence on the information strategy of the magazine. Some parts of the publications are devoted to the economical and cultural Belorussia and Ukraine collaboration. (up to 2014 year)

«VIP. View. Information. Partnership» shows its consistent interest to the history of Kursk, to the cultural originality of the city, brining to public attention the idea, that the participation in the preservation of mental heritage is the «compulsory» component of the system of values of a modern politician, a public figure, a businessman.

Some peculiarities of the magazine genre structure are considered in the article. As a tradition different interviews, anniversary and fashion articles are popular in the publication. Autobiographical essays and the editor's sketches have the particular part in the publication.

Nowadays the magazine «VIP. View. Information. Partnership» is the firmest one of Kursk magazines, its level of design, quality of interviews and many-side materials stays ahead other typological publications.

Key words: regional journalism, Kursk region, business magazines, information strategy, «VIP. View. Information. Partnership»

For citation: Silakova D.V. Magazine «VIP. View. Information. Partnership»: typological features and role in system of the regional periodical press. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 63–69 (in Russ.).

References

1. Blinova M.V. Sovremennyy rossijskij rynek delovoj informacii. Vestnik Moskovskogo universiteta: Seriya 10. Zhurnalistsika, 2009, no. 1, pp. 68–76.
2. Bol'shakova N.F. Informacionnaya osveshchennost' biznesa v permskikh sredstvakh massovoj informacii. Vestnik PNIPU. Social'no-ehkonomicheskie nauki, 2016, no. 3, pp. 248–254.
3. Vyrkovskij A.B. Delovye SMI v Rossii i za rubezhom v period krizisa: ehkonomicheskij, organizacionnyj, tvorcheskij aspekty. Mediaskop. Ehlektronnyj nauchnyj zhurnal, 2010, is. 4. URL: <http://www.media-scope.ru/node/692> (accessed 03.10.2017)
4. Golikova L. B. Rynek rossijskikh delovykh zhurnalov – sostoyanie del i perspektivy razvitiya. Zhurnalistsika i mediarynok, 2008, no. 9
5. Eremenko A. V. Delovaya pressa v Rossii: istoriya, tipologiya, modelirovanie izdaniy. Avtoref. diss. kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2006. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003268064> (accessed 03.10.2017)
6. Zvereva E. A. Sovremennaya sistema regional'nykh zhurnalov: problemy i perspektivy (na materiale analiza Tambovskikh izdaniy). Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki, Tambov, 2013, is. 8 (124), pp. 243–250
7. Silakova D.V. Osobennosti razvitiya regional'nogo rynka delovykh zhurnalov (na primere Kurskoj oblasti). Izvestiya Regional'nogo finansovo-ehkonomicheskogo instituta. Ehlektronnyj nauchnyj zhurnal, 2015, no. 3(9). URL: <http://science.rfei.ru/ru/2015/3/120.html> (accessed 03.10.2017)
8. Tolstunova, M. A. Nizhegorodskie delovye izdaniya universal'nogo tipa. M. A. Tolstunova. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistsika, 2008, no. 1, pp. 223–228.
9. Nechaev D. N., Tulupov V. V. Delovye pechatnye izdaniya Rossii: stanovlenie, specifika, tendencii razvitiya. Voronezh, 2006.
10. VIP. Vzglyad. Informaciya. Partnerstvo. 2001–2017 [sait]. URL: http://vipv-kurske.com/o_zhurnale/ (accessed 03.10.2017).

Л. А. Качанова, канд. филол. наук, доцент, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт (Невинномысск, Россия) (e-mail: larisakachanova@gmail.com)

ЗАИМСТВОВАНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧЕРТА ЯЗЫКОВЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

В статье рассматривается важная черта современного языкового развития – заимствование, характеризующееся большой активностью, что позволяет говорить о языковой нестабильности, приводящей к проблемам в культуре речи. Причину заимствования можно усмотреть в актуальности иноязычной лексики; данный процесс сопровождается сужением, расширением, переосмыслением значений слов, развитием парадигматических отношений; среди способов образования можно выделить словообразовательные модели, уже имеющиеся в русском языке, частотны словосложение, основосложение, «прямое» заимствование, гибридный и суффиксальный способы образования.

Некоторые иноязычные вкрапления становятся весьма популярными в молодежной среде. Данные элементы обладают яркой эмоционально-экспрессивной окраской и поэтому чаще всего используются как изобразительно-выразительные средства, некоторыми носителями языка они воспринимаются как явления междометного характера – эти наблюдения говорят о том, что коммуникативная освоенность лексики иногда неплохо конкурирует с грамматической. Не вполне ассимилировавшимся можно назвать такие сочетания, которые включают в себя иноязычные элементы, аббревиатуры или целые слова. Некоторые заимствования, невзирая на активную употребляемость в языке, продолжают сохранять неопределенность в написании.

Естественное освоение иноязычного слова включает его выход как на социокультурную, так и на индивидуальную картину мира, вне которой никакое понимание или взаимопонимание невозможно. Глобальные перемены в жизни общества всегда сопровождаются изменениями в языке, в большей степени это изменения, носящие функциональный характер и не приводящие к разрушению языковой системы в целом. Несмотря на наличие некоторых негативных явлений, сопровождающих заимствование, этот процесс будет носить непрерывный, поступательный характер, а языковое чутье народа и способность языка в целом к самоочищению позволяют не сомневаться в расширении возможностей языка в части решения конкретных коммуникативных задач.

Ключевые слова: заимствования, иноязычная лексика, словообразовательные процессы, полисемантность, омонимия, словообразовательные модели, словосложение, основосложение.

Ссылка для цитирования: Качанова Л. А. Заимствование как неотъемлемая черта языковых изменений // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 70–76.

Проблемы культуры речи в части иноязычного заимствования всегда имели в русской языковой практике особую остроту. Именно речь всегда являлась показателем интеллигентности, образованности, общей культуры носителя языка. В ней так или иначе проявляются жизненный опыт человека, черты его характера и вкусовые предпочтения, отображаются особенности мышления. И именно язык служит средством и способом выражения всех знаний человечества.

Исторические изменения, происходившие в нашей стране в XX веке, способствовали появлению многих проблем в русской коммуникативной культуре. По образцу западной коммуникации речевое общение в России становится более раскованным (появились теле- и радиопередачи с элементами импровизации, а неподготовленная речь, как известно, невольно приводит к допущению тех или иных нарушений в области речевой культуры). Кроме того, следует отметить тот факт, что некоторые носители русского языка понятие демократизации общества

восприняли как вседозволенность, отсюда чрезмерное распространение жаргонных слов, варваризмов, табуированной лексики. С течением времени массовая экранная культура вытеснила культуру книжную, и образцом для подражания, эталоном, источником пополнения словаря становится публицистический стиль, отодвигая на задний план в этом аспекте стиль художественный. Еще вчера жесткие, строгие, традиционные в употреблении нормы современного русского литературного языка претерпевают изменения, наблюдаются многочисленные колебания, отступления, нарушения в области их применения.

Не менее важной чертой языкового развития последнего периода считается непомерное количество в языке заимствованных слов, причем процесс заимствования характеризуется большой активностью, что позволяет говорить о языковой нестабильности и даже языковой конвергенции. Невозможно представить современное общество без «языковой системы, с помощью которой осуществляется интеракция индивидов, их коммуникативное взаимодействие, а также выражение мировоззренческих особенностей» [1]. Невозможно отказаться от иноязычной лексики: она обогащает язык, на ее базе развивается русская синонимия, однако использование, внедрение ее в лексический состав должно быть крайне аккуратным, осторожным. Многие положения, выдвинутые учеными-филологами прошлых времен в отношении норм употребления новых слов, актуальны и сейчас. Порог нормы, регулирующий меру допустимости в использовании иноязычной лексики, до сих пор не определен, а систематическое обращение исследователей к данному пласту лексики позволяет отвести ему особое место в нашем мышлении и в системе языка. Рез-

ко отрицательное отношение к заимствованиям представителей культуры, ученых имеет давние корни. Интересен тот факт, что составитель «Толкового словаря живого великорусского языка» Владимир Иванович Даль старался дать замену иноязычной лексике: азарт (франц.) – вспых; галтель (нем.) – струг (рубанок); зодиак (греч.) – солннопутный пояс, терраса (франц.) – раскаты; тетива (сканд.) – ужище.

Одной из самых важных причин заимствования иностранных слов является их актуальность. А это значит, что понятие становится важным, злободневным, современным, при помощи аффиксов от него образуются новые слова; лексема востребована в том случае, если затрагивает важные стороны деятельности человека, потому заимствования становятся «одним из основных источников неогенеза русской языковой системы» [2]. Е. В. Маринова высказывает верную мысль о том, что приспособление иноязычной лексики к современным языковым условиям имеет важные особенности, в частности, развитие многозначности и изменения в значении у ранее однозначных заимствованных лексем, введение (актуализация) в активный словарь лексики, находившейся длительное время на периферии, быстрые темпы формирования круга значений нового иноязычного слова и вовлечение его во все лексические процессы, происходящие в русском языке [5].

Стремясь обрести качество «нормы», иноязычные слова участвуют в живых процессах языка, что, в свою очередь, приводит к изменениям в самой языковой системе, и это интересует уже не только ученых-филологов, учителей, но и простых носителей языка, для которых важны вопросы культуры речи. Лингвистическое освоение в этом процессе занима-

ет не первое место, оно сопровождает адаптационные возможности иноязычного слова, которое может осваиваться в языке, не отвечая изначально его законам и, в свою очередь, оказывая влияние на нормы языка. В данном случае, несомненно, необходимо системное изучение заимствования, охватывающего все уровни языка и находящегося внутри действующих в языке тенденций. Однако словообразовательные процессы, происходящие внутри актуальной заимствованной лексики, представляются нам наиболее значимыми и весьма активными.

От заимствованных иноязычных слов получают однокорневые образования разным путём: по словообразовательным моделям, уже имеющимся в русском языке (например, от слова *хайп* образуется целый ряд однокоренных производных: хайпер, хайпинг, хайперство, хайпануть, хайпить; от слова *крафт* – крафтить, крафтинг; от слова *дрифт* – дрифтовать, дрифтовый, дрифтующий, дрифтовщик; от слова *лайк* – лайкнуть, лайковый), по моделям слов английского языка – словосложением, основосложением (хайкласс, вундеркинд, майспейс, макентой, вейкборд, мак-нэсти); чрезвычайно распространены образования в сочетании с международным словообразовательным элементом *евро-* (от прилагательного европейский): евровидение, евромода, евровалюта, европласт). Чрезвычайно распространены суффиксальные производные: компьютеризировать, ксерить (разг.), популяризировать, лизинговать (причем, в данном случае наблюдается явная корреляция глагола с существительным). При таких словообразовательных процессах коммуникативная освоенность лексемы иногда неплохо конкурирует с грамматической.

Продуктивным способом является «прямое» заимствование из другого языка, когда слово сохраняет фонетический облик и примерное орфографическое написание подобно написанию и произношению в языке-источнике, например: макс бет (англ. max bet максимальная ставка), сканблэк (англ. Scanblack – Scan сокр. От Scandinavian скандинавский + black чёрный), скан-код (англ. Scan code – scan тщательное рассмотрение + code код), скай-экспресс (англ. Skyexpress небесный экспресс), скайсёрфер (англ. Skysurfer).

В последнее время (особенно в молодежной среде) продуктивен гибридный способ образования новых слов, при котором к иноязычному корню присоединяются русские аффиксы: скрафтить, дрифтовый, крезанутый, бэбик, фалловить, зафалловить, отфалловить. Применительно к данным лексемам следует отметить их спорадическое появление преимущественно в речи молодежи, широкого распространения они, вероятнее всего, иметь не будут.

Не вполне ассимилировавшимися можно назвать такие сочетания, которые включают в себя иноязычные элементы, аббревиатуры или целые слова, например: call-центр, PR-компания, salesцикл. Некоторые заимствования, невзирая на активную употребляемость в языке, продолжают сохранять неопределенность в написании: фаст фуд/фастфуд, онлайн/онлайн, старт-ап/стартап, турмейкер/турмейкер, уик-энд/уикенд, оффлайн/офлайн (подобные неологизмы чрезвычайно частотны в средствах массовой информации, их сегодняшнее тяготение к слитному написанию вызывается ассоциациями с правописанием сложносокращенных слов русского языка). И, несмотря на особенности в правописании

и трудности в орфоэпическом плане, эти «смешанные» заимствования находят широкое применение и, скорее всего, продолжат свое бытование и упрочат позиции, так как «значение слова выступает в качестве посредника между индивидуальными картинками мира как показатель степени их соотнесённости» [8], и еще потому, что отвечают системным запросам языка.

Об активном освоении иноязычной лексики говорит появление омонимичных рядов среди заимствований:

Брондмауэр¹ – разновидность наружной рекламы: плакат, расположенный на брондмауэре – торцевой стене здания.

Брондмауэр² – то же, что межсетевой экран; компьютер или программа, которая защищает компьютер или сеть от вредоносного трафика.

Вирус¹ – мельчайший микроорганизм, возбудитель заразной болезни.

Вирус² – особый тип компьютерных программ, вызывающих сбои в работе операционной системы компьютера; способные «заражать» компьютерные диски и др. внешние носители [4].

С другой стороны, многие заимствования развивают новые значения, становясь полисемантическими, что говорит о широкой употребляемости данных лексических единиц:

Автотрейдинг – 1. Торговля на рынке ценных бумаг, осуществляемая торговым роботом в автоматическом или полуавтоматическом режиме. 2. Анализ рынка ценных бумаг и управление торговым процессом. Автотрейдинговый. 3. Собственное наименование компании, занимающейся предоставлением транспортно-экспедиционных услуг.

Райдер – 1. Перечень условий и требований, предъявляемых артистом или музыкантом к организаторам выступле-

ний. 2. Спортсмен-гонщик. 3. Разновидность садовой машины.

Ликвидность – 1. Способность преобразования активов фирмы, ее ценностей в наличные деньги. 2. Способность своевременного выполнения долговых обязательств. 3. Способность рынка поглощать продаваемые ценные бумаги.

Необходимо отметить тот факт, что активность процессов заимствования приводит к возникновению на основе русских корней новых лексических единиц того же словообразовательного гнезда, но с использованием аффиксов, не характерных русскому словообразованию: читабельность, вариабельность, играбельность, смотрибельность. Заимствованный аффикс -бельн- преимущественно находится в составе слов иноязычной лексики: диссертательный, транспортательный, оперательный, агглютинабельный. Подобные слова воспринимаются как естественные образования. Появление единичных лексем с русскими корнями и суффиксом -бельн- обусловлено влиянием английского языка, весьма популярным в наше время, что, в свою очередь, приводит к словообразовательной активности данной морфемы. Однако существование новообразований вышеупомянутого типа представляется нам сомнительным, несколько надуманным и неестественным. Данный процесс О. П. Сологуб в своем труде «Усвоение иноязычных структурных элементов в русском языке» рассматривает как четвертую стадию освоения иноязычного элемента, когда иноязычные морфемы приобретают некоторую активность в русском языке, присоединяясь уже не только к иноязычным основам, но и оформляя «единичные образования на почве русского языка с участием русских производящих основ, нередко окказионального характера» [7].

Некоторые иноязычные вкрапления стали весьма популярными в молодежной среде. Данные элементы обладают яркой эмоционально-экспрессивной окраской и поэтому чаще всего используются как изобразительно-выразительные средства, некоторыми носителями языка они воспринимаются как явления междоментного характера: лол (от англ. Lol – laughing out loud), кек (ироничный, зачастую недобрый, злорадный смех), пруф (от англ. Proof, доказательства того, что было озвучено в сообщении), имхо (от англ. In My Humble Opinion, по моему скромному мнению), сабж (от англ. Subject, предмет или тема беседы, которая ведется на форуме, блоге и т.д.). Краткость, емкость содержания делает эти выражения весьма популярными в молодежной Интернет-среде, что, вероятно, обусловлено «желанием самих носителей языка детализировать ту или иную область с отражением в каждом новом слове малейших оттенков смысла» [9].

Освоение иноязычного слова – процесс естественный: «чтобы слово, как цепочка графем или последовательность звуков, могло служить средством познания и общения между людьми, оно должно быть средством выхода как на социокультурную, так и на индивидуальную картину мира, вне которой никакое понимание или взаимопонимание, вероятно, невозможно» [8].

Закономерно то, что во время бурного развития науки и техники, время глобализации, время активного культурного взаимодействия с представителями других наций и народностей – пополнение словаря иноязычной лексикой будет носить поступательный характер, что доказывается активным участием иноязычной и заимствованной лексики в [10]. Невозможно искусственно воспрепятствовать этому процессу с помощью мер, прини-

маемых сверху; кроме того, способность русского языка к эволюции, с одной стороны, и к самоочищению – с другой, позволяет нам сохранять уверенность в том, что нет необходимости в его административной защите, а утверждения о возможном снижении сопротивляемости системы русского языка новым заимствованиям считаем безосновательными. Те же иноязычные новообразования, которые являются отображением новых явлений и понятий, процессов, происходящих в обществе, помогают почувствовать нынешнее время, обладают всеми возможностями на упрочение своих позиций в языковой структуре, освоение носителями языка, ведь «языковая способность закладывается биологически и генетически, а формируется и развивается социально» [6].

Окажут ли те или иные заимствования влияние на русский язык, станет понятно лишь по истечении времени. Нельзя отрицать тот факт, что иноязычные слова обогащают русский язык синонимией (иногда даже вытесняя слово русского языка как более точное, образное и емкое), в других ситуациях оказываются отвергнутыми языковым чутьем народа. Но, невзирая на все возможные негативные явления, сопровождающие процессы заимствования, это «несколько не свидетельствует о деградации языка как системы, наоборот, язык как живой организм функционирует активнее и изыскивает ресурсы в себе самом, чтобы отображать новые реалии, предоставляет пользователю возможность выбора, что свидетельствует о расширении возможностей языка в плане удовлетворения конкретных коммуникативных задач» [3].

Список литературы

1. Диневи́ч И. А., Коньшина Е. Е. Об особенностях употребления эмотивных единиц в русском и английском языках //

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 1. С. 7.

2. Захватаева К. С. Английские заимствования в современном русском языке: семантический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владикавказ, 2013. 186 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/angliiskie-zaimstvovaniya>.

3. Зверева Е.Н. Основы культуры речи: Теоретический курс. М.: Изд. Центр ЕАОИ, 2008. С. 7.

4. Крысин Л. П. Современный словарь иностранных слов / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. М.: АСТ-ПРЕСС, 2014. 410 с.

5. Маринова Е. В. Иноязычные слова в русской речи конца XX -XXI в.: проблемы освоения и функционирования. М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2008. 495 с.

6. Самосенкова Т. В., Назаренко Е. Б. Развитие языковой и речевой способности в процессе обучения иноязычной речи // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 3 (16). С.102.

7. Сологуб. О. П. Усвоение иноязычных структурных элементов в русском языке // Материалы Третьей научной конференции. Новосибирск, 2002. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/sologub-02.htm>.

8. Сороколетова А. В. Роль эмоционально-чувственного образа в формировании структуры значения иноязычного слова в лексиконе младшего школьника // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 4. С. 38.

9. Субботина М. В. Заимствованные слова в деривационных процессах современного русского языка (на материале композитного словообразования) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. №3 (1). С. 401.

10. Феоклистова В. М. Иноязычные заимствования в русском литературном языке 70-90-х годов XX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1999. 227 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/inoyazychnye-zaimstvovaniya>

Поступила в редакцию 05.01.18

UDC 811.161.1

L. A. Kachanova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Nevinnomyssk State Humanitary and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia) (e-mail: larisakachanova@gmail.com)

BORROWINGS AS AN INTEGRAL FEATURE OF LANGUAGE CHANGE

The article considers an important feature of modern language development in borrowing, characterized by high activity, which allows us to talk about language instability, leading to problems in the culture of speech. The reason for borrowings can be seen in the relevance of foreign language vocabulary, this process is accompanied by a narrowing, expansion, rethinking of the meanings of words, the development of paradigmatic relations. Among the methods of education can be distinguished word-formation models already available in Russian, frequent word formation, word formation, "direct" borrowing, hybrid and suffixal methods of word formation.

Some foreign language inclusions are becoming very popular among young people. These elements have a strong emotional and expressive meaning and that is why they are often used as figurative-expressive means. Some native speakers of the language perceive them as phenomena of character interjection. These observations suggest that communicative development of lexemes sometimes compete with the grammar rather well. Such combinations

can be called not quite assimilated, which include foreign language elements, abbreviations or whole words. Some borrowings, despite the active use in the language, continue to remain uncertain in writing.

Natural mastering of a foreign language word includes its access to both social and cultural and individual picture of the world, outside of which misunderstanding or mutual understanding is impossible. Global changes in the life of society are always accompanied by changes in the language. To a greater extent these changes are related to a functional nature and do not lead to the destruction of the language system as a whole. Despite the presence of some negative phenomena accompanying borrowing, this process will be continuous, progressive, and the linguistic flair of the people and the ability of the language as a whole to self-purification allow one to not doubt the expansion of the language is capabilities in solving specific communicative tasks.

Key words: borrowings, foreign vocabulary, derivational processes, polysemy, homonymy, word-building patterns, word composition, word formation.

For citation: Kachanova L. A. Borrowings as an integral feature of language change. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 70–76 (in Russ.).

References

1. Dinevich I. A., Kon'shina E. E. Ob osobennostyah upotrebleniya ehmotivnyh edinic v russkom i anglijskom yazykah. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 1, pp. 7.
2. Zahvataeva K. S. Anglijskie zaimstvovaniya v sovremennom russkom yazyke: semanticheskij aspekt. Avtoref. diss. kand. filol. nauk. Vladikavkaz, 2013. 186 p. URL: <http://www.dissercat.com/content/anglijskie-zaimstvovaniya>.
3. Zvereva E.N. Osnovy kul'tury rechi: Teoreticheskij kurs. Moscow, 2008, p. 7.
4. Krysin L. P. Sovremennyy slovar' inostrannyh slov. Moscow, AST-PRESS Publ., 2014, 410 p.
5. Marinova E. V. Inoyazychnye slova v russkoj rechi konca XX–XXI v.: problemy osvoeniya i funkcionirovaniya. Moscow, 2008, 495 p.
6. Samosenkova T. V., Nazarenko E. B. Razvitie yazykovoj i rechevoj sposobnosti v processe obucheniya inoyazychnoj rechi. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Lingvistika i pedagogika, 2015, no. 3 (16), p. 102.
7. Sologub. O. P. Usvoenie inoyazychnyh strukturnyh ehlementov v russkom yazyke: materialy Tret'ej nauchnoj konferencii. Novosibirsk, 2002. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/sologub-02.htm>.
8. Sorokoletova A. V. Rol' ehemocional'no-chuvstvennogo obraza v formirovanii struktury znacheniya inoyazychnogo slova v leksikone mladshogo shkol'nika. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 4, p. 38.
9. Subbotina M. V. Zaimstvovannye slova v derivacionnyh processah sovremennogo russkogo yazyka (na materiale kompozitnogo slovoobrazovaniya). Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo, 2013, no. 3 (1), p. 401.
10. Feoklistova V. M. Inoyazychnye zaimstvovaniya v russkom literaturnom yazyke 70-90-h godov XX veka. Avtoref. diss. kand. filol. nauk. Tver', 1999, 227 p. URL: <http://www.dissercat.com/content/inoyazychnye-zaimstvovaniya>

УДК 378:808.2(073.4)

Р.К. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. Н.Э. Баумана» (Москва, Россия) (e-mail: rkbozhenkova@mail.ru)

Н.А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина» (Москва, Россия) (e-mail: natalyach@mail.ru)

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ БИЛИНГВОВ/ИНОФОНОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются вопросы содержания компетентностной парадигмы процесса подготовки квалифицированного зарубежного специалиста на базе учебного комплекса по РКИ «Уроки русского», практически реализующего современные интегративные исследования в сфере гуманитарных наук, предоставляющего широкие возможности включения в процесс обучения различных электронных ресурсов и нацеленного на формирование творческой полилингвальной личности студента-нефилолога. В основе описываемого синергетического педагогического дискурса лежит многоуровневая стратегия воспитания творческой поликультурной личности студента посредством формирования лингвокультурной компетенции в сопряжении с профессионально-речевой компетенцией. На завершающем этапе пролонгированного обучения данная стратегия выстраивается на органической связи языкового ряда с культурологическим материалом и базируется на системе концептов как некой сложившейся совокупности не только национально своеобразного, но и национально ценного, транслируемого средствами языка. Тем самым создаются условия для стирания грани между учебной и естественной коммуникацией, приобретения иностранцами через различные каналы общения необходимого коммуникативно-речевого опыта для продуктивной социокультурной и научно-профессиональной деятельности на изучаемом языке и более глубокого понимания специфики русской национальной лингвокультуры как неотъемлемой части общемировой парадигмы ценностей.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, система концептов, национально своеобразное и национально ценное, личностный лингвокультурный смысл.

Ссылка для цитирования: Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Реализация лингвокультурологической стратегии в педагогическом дискурсе: интегративный подход к обучению билингвов/инофонов русскому языку // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018, Т. 8, № 1(26). С. 77–82.

Современные геополитические процессы и связанные с ними вопросы би-/полилингвизма и би-/поликультурности диктуют необходимость педагогического осмысления/переосмысления лингвокультурологически ориентированных дискурсивных практик, охватывающих широкий диапазон образующих факторов – этноисторических, психолингвистических, социокультурных и др. – и, следовательно, требующих разработки комплексного подхода к обучению билингвов/инофонов русскому языку и приобретению их к русской культуре. Пути и способы достижения этой цели пока остаются полемичными [9], тогда как проблема развития у иностранных студентов навыков грамотной и эффектив-

ной языковой экспликации в условиях культурно-национальной специфики России и новых для них общественно-экономических и политических реалий, формирования умений извлечения, обработки, продуцирования и трансляции/ретрансляции информации не только в соответствии с потребностями профессиональной коммуникации, но и с учетом той или иной лингвокультурной ситуации становится все более актуальной.

Очевидно, что овладение данным языком возможно лишь при погружении в данную лингвокультуру – культуру сообщества, говорящего и думающего на данном языке, воплощенную и закреплённую в знаках живого языка и проявляющуюся в языковых процессах [7].

Осуществляя посредством языка (в нашем случае русского) речевую деятельность, инофон впитывает русскую национальную лингвокультуру и тем самым социализируется, иными словами, становится личностью¹, проявляющей себя в процессе коммуникации.

В этой связи в педагогическом плане возникает ряд вопросов: что понимать под личностью как таковой? в какой последовательности и как методически грамотно осуществлять обучение языку и культуре, совмещая его с задачами профессионального образования?

С нашей точки зрения, реализация этой цели возможна на базе выстраивания *интегративной методологической и методической стратегии* в обучении, совмещающей решение профессионально-прагматических задач с лингвокультурологически мотивированными педагогическими тактиками и учитывающей такой базовый композит речевой деятельности, как *язык – культура – личность*². При этом методологически оправданное наполнение понятия *личность* в данной триаде должно сводиться к следующему определению: *личность есть субъект, активно создающий, владеющий умением продуцировать (и соответственно воспринимать/понимать) различного уровня организации и направ-*

ленности речевые произведения, социально (ценностно) значимые в полиязыковом и поликультурном мире.

При такой трактовке язык выступает не только средством репрезентации русской этнокультурной картины мира, но и инструментом деятельности *личности творческой*, способной создавать различного вида речевой (ценностно-смысловой) продукт. В условиях соприкосновения студентов с иной социально-общественной системой, иным государственным устройством, иными политико-экономическими процессами и т.д. именно такое широкое понимание личности, по нашему видению, должно быть базовым в системе обучения РКИ, и именно с таким семантическим наполнением триада *язык – культура – личность* может дефинироваться не только как базовый композит интегративной стратегии, но и как *методологический концепт обучения РКИ*³. В этом свете уроки русского языка не только являются источником знаний, необходимых для интеллектуального, духовного, социального и, наконец, профессионального развития личности, но и формируют умение эти знания перерабатывать и использовать, а значит, приобретать ключевые компетенции, актуальные как для будущей профессии, связанной с владением данным языком, так и для межкультурного и межличностного взаимодействия, что особенно важно на завершающем этапе пролонгированного обучения РКИ.

В основе предлагаемого педагогического дискурса лежит многоуровневая стратегия реализации всех аспектов содержания иноязычного образования – психологического, дидактического, культурологического, социального – и формирования в высшем образовательном звене ключевых компетенций (языковой,

¹ По Ю.Н. Караулову, языковая личность характеризуется совокупностью способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов) [6].

² Описываемый подход реализован в учебном комплексе «Уроки русского», изданном в 2013 г. и адресованном иностранным студентам гуманитарных специальностей (социологам, журналистам, политологам, философам, экономистам и др.), владеющим русским языком на уровне В1. Комплекс включает учебник для студентов, книгу для преподавателя и CD-приложение, содержащее аудиотексты как слуховые опоры, демонстрирующие образцы русской литературной речи, и задания к ним, направленные в целом на выявление культурологического знания национальной системы ценностей русского народа. В 2014 – 2015 гг. вышло его 2-е издание [1, 2].

³ При выборе дефиниции «концепт» мы опираемся на научные взгляды Ю.Е.Прохорова [8].

профессионально-речевой, социокультурной и коммуникативной). Наряду с этим, согласно авторской позиции, ведущей линией обучения должно являться формирование *лингвокультурной компетенции* как обязательного условия воспитания поликультурной личности инофона.

Решение данной задачи возможно, если учебный процесс выстраивать на *органической связи языкового ряда с культурологическим материалом*, что позволяет совмещать систематизацию знаний о литературном языке с изучением мира реального языка (например, таких сложных вопросов речевой практики, как дискурсивно обусловленное функционирование отдельных форм и конструкций) и активной отработкой навыков и умений владения языком существования в зависимости от учебных задач, коммуникативных намерений и условий общения в сочетании с формированием и совершенствованием у инофонов культурологических умений. Эффективность приобретения таких навыков и умений обеспечивается интегративной организацией образовательно-воспитательного процесса, совмещающего языковую подготовку с работой над межпредметной культурологической информацией и включением студентов в лингвокультурологический анализ посредством целенаправленного выполнения учебно-познавательных задач, ориентированных на стирание грани между учебным и естественным общением. Помимо того, принципиально важно отметить, что данная стратегия должна базироваться на *системе концептов* как некой сложившейся совокупности *не только национально своеобразного, но и национально ценного*, транслируемого средствами языка.

В описываемом педагогическом дискурсе предлагаемый преподавателю тематический регистр учебного комплекса опирается на содержательно-логическую взаимосвязь таких концептов, как *человек – нация – менталитет – народность –*

государство – цивилизация – наука – прогресс – знание – образование, в совокупности составляющих своего рода лингвокультурологическое поле образовательного пространства, и определяется необходимостью ориентации инофонов в современном полифункциональном мире и их готовности к социальному и межкультурному взаимодействию. При этом в центре внимания находятся категориальные признаки процесса отражения в русском языке духовной культуры многонациональной России, ее истоков и специфики как неотъемлемой части общемировой парадигмы ценностей⁴. Безусловно, преподаватель, исходя из педагогической целесообразности (в зависимости от тех либо иных экстралингвистических причин), может наращивать/исключать те или иные концепты. Главное, что данный подход (и целесообразный педагогический выбор) позволяет обучать корректному оперированию лексико-грамматическими средствами, дает возможность разными языковыми способами выражать свои речевые предпочтения, реализуя личностный лингвокультурный смысл [3] усваиваемого содержания, то есть предъявлять личностное ви-

⁴ Так, в теме 5 «Россия: между Западом и Востоком», посвященной этапам становления и исторического развития русского этноса и факторам, сформировавшим его национальное мировоззрение, рассматривается деривационно-семантическое пространство таких словообразовательных гнезд с исходными и производными лексемами, как *род-родители-родина-рождение-рождество, народ-народный-народность* и т.д.; *праздник-праздновать-празднество-праздность* и т.д.; осуществляется структурно-семантический и лингвокультурологический анализ такой национально окрашенной лексики, как *масленица, троица, самодержавие, самопожертвование, мироощущение* и мн. др. Подобная работа проводится на соответствующем языковом и культурологическом материале и в рамках других тем, комплексно нацеленная на развитие всех видов речевой деятельности и совершенствование форм речевого общения.

дение мира в контексте лингвокультурологической ценности русского слова⁵.

Предлагаемая методологическая стратегия реализуется посредством комбинаторного подхода по модели «форма → смысл → форма», в которой конституент «смысл» включает в себя компонент «значение» как идеальную, абстрактную составляющую, всегда связанную с формой конкретной языковой единицы, неотделимую от нее, но получающую при погружении в реальную коммуникацию иное (нередко новое) содержательное наполнение. Смысл же, или актуализированное в речи языковое значение, может передаваться разными языковыми способами, в том числе и потому, что в потоке речи на неоднородность семантики накладывается разнообразное функционально-синтаксическое оформление. Но именно благодаря смыслу достигается понимание между людьми: говорящий/пишущий перекодирует смысл в значения, а слушающий/читающий – значения в смысл. В процессе перекодирования из окружающего контекста привносятся новые компоненты, обусловленные идио- и этнокультурными детерминантами, в результате чего рождается многообразие смысловых приращений к конвенциональному словарному значению, дополнительно нагруженному факультативными смысловыми компонентами [4,10].

В этой связи дидактическая организация материала состоит в следующем: *каждая морфологическая категория связана с ее функционированием в составе синтаксических единиц при выражении того или иного смысла в речи*. Тем самым охватываются все уровни языка – от семантико-синтаксического до морфо-

лого-фонетического – и создается возможность существенно расширить работу с языковыми единицами и интерпретировать текст любого задания как в парадигматическом, так и в синтагматическом плане. Причем расширение словарного запаса идет не столько по пути набора языковых единиц, сколько по пути постепенного погружения в семантическую составляющую – раскрытия основного смысла данных концептов/субконцептов и сопровождающих их коннотативных и ассоциативных созначений, что обеспечивается названием учебника, заглавием тем, эпиграфами, афоризмами, высказываниями известных личностей, ключевыми словами и другими содержательно-смысловыми составляющими каждой темы, лингвокультурологически представленными на всех этапах и уровнях ее освоения [5].

В свете изложенного следует выделить одну из важнейших характеристик рассматриваемой лингвокультурологической/ лингвометодической стратегии – «пронизанность» учебного материала заданиями на *взаимозаменяемость* (синонимичность) *языковых средств* – лексических/ фразеологических единиц и синтаксических конструкций (речевых моделей), опирающуюся на богатейшие ресурсы русской языковой системы и вариативность языка существования. Это, во-первых, способствует осознанному использованию учащимися вербальных средств в соответствии с современными нормами литературного языка, его лексико-стилистическими особенностями; во-вторых, помогает выработке у них практических навыков и умений нахождения наиболее корректных способов речевой и языковой экспликации и оптимального речевого поведения в актуальных ситуациях общения⁶.

Особое внимание в этой связи уделяется активизации резервных возможностей учащихся посредством формирова-

⁵Особенно важна с данных позиций работа над русскими пословицами, поговорками, фразеологизмами как источником лингвокультурологических знаний: методически грамотное отношение к ним позволяет не только существенно и достаточно быстро расширить словарь выражений, но и использовать их для описания собирательного образа русского народа и нахождения общих черт в национальном менталитете обучающихся.

⁶ В лингводидактической базе комплекса предусмотрено совмещение системной отработки грамматических категорий с заданиями на нахождение/исправление речевых нарушений и др.

ния ассоциативно-когнитивных связей через актуализацию фоновых (пассивных) знаний, через аналитические наблюдения и накопление представлений о конкретных вербальных единицах с последующим теоретическим осмыслением и др. При этом педагогическое регулирование процесса обучения речевой деятельности сводится к активному продуцированию речи – созданию обучающимися собственных (творческих) речевых произведений с учетом заданных педагогом различных проблемных/лингвокультурных ситуаций – и развитию навыков самопрезентации и самоконтроля, что в конечном счете демонстрирует приобретение обучающимися необходимого вариативно-семасиологического опыта в использовании арсенала вербальных/невербальных средств и содержательно-языковом оформлении письменных/устных высказываний, обеспечивающего стирание в их сознании грани между учебной и естественной коммуникацией, и показывает степень сформированности языковой и лингвокультурной компетенций (наряду с другими востребованными в процессе обучения компетенциями).

Таким образом, описанная лингвокультурологическая стратегия не только создает условия для лучшего понимания билингвами/инофонами русского национального характера и индивидуальных поведенческих стереотипов, выработки умений адекватной оценки лингвострановедческих реалий и лингвокультурных компонентов общения, но и помогает учащимся включиться в зависимости от личностных особенностей через различные каналы общения в новую социокультурную деятельность⁷.

⁷ В книге для преподавателя предлагаются многообразные приёмы и методы обучения, предусмотрены варианты их совмещения, последовательно и подробно описаны все этапы учебного занятия; каждый этап определён со стороны целей, содержания и видов работы. Все языковые и речевые тактики ведутся от темы к теме, системно и последовательно закрепляются на занятиях, объем которых намеренно не регламентируется учебными часами, а способ презентации зависит от педагогических целей, методических задач и уровня подготовленности обучаемых.

Список литературы

1. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Уроки русского: учебник для иностранных студентов нефилологических факультетов гуманитарных вузов. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 328 с.
2. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Уроки русского: методические материалы для преподавателя. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 104 с.
3. Боженкова Р.К. Понимание текста в аспекте лингвокультурологии (Comprehension of a text in the aspect of linguistics and culturology). Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015. 153 p.
4. Боженкова Н.А. Логико-синтаксические механизмы кодирования возможных культурных смыслов в тексте: монография. М.: Высшая школа, 2005. 156 с.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 263 с.
7. Красных В.В. Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психоллингвокультурологии // МИРС. 2014. № 2. С. 9–16.
8. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 176 с.
9. Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка (К юбилею профессора А.Д. Дейкиной): коллективная монография / под науч. ред. Е.А. Рябухиной, В.Д. Янченко; сост. Е.А. Рябухина. М.-Пермь: ОТ и ДО, 2014. 280 с.
10. Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Mirzaeva T.E. Mechanisms of linguacultural modeling of new possible meaning // JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE. November, 2015. Vol. 6. No. 4. Pp. 37-38.

Поступила в редакцию 30.11.17

UDC 378:808.2(073.4)

R.K.Bozhenkova, Doctor of Philological Sciences, Professor, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia) (e-mail: rkbozhenkova@mail.ru)

N.A. Bozhenkova, Doctor of Philological Sciences, Professor, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia) (e-mail: natalyach@mail.ru)

THE IMPLEMENTATION OF LINGUOCULTURAL STRATEGY IN PEDAGOGICAL DISCOURSE: INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING RUSSIAN TO BILINGUAL AND FOREIGN STUDENTS

The article considers the issues of competence paradigm within the process of educating qualified foreign specialists on the basis of the educational program "Lessons of Russian". The program implements modern integrative research in the human sciences, provides a wide space for usage of electronic resources and is aimed at forming a creative and multi-cultural personality of a student of non-philological studies. The core of the described synergistic pedagogical discourse is a multilevel educational strategy of educating a creative and multicultural personality of a student through the formation of linguistic and cultural competence in conjunction with vocational and verbal competence. At the final stage of prolonged training the strategy focuses on the organic connection between language units and cultural material and considers the system of concepts as a set of nationally determined, specific and valuable phenomena conveyed by various linguistic tools. This creates conditions for erasing the boundary between educational and natural communication, the acquisition by foreigners of necessary communicative experience for productive social, scientific and professional activities through necessary communication experience in the language of study and a deeper understanding of specifics of Russian national linguistic culture as an integral part of the global paradigm of values.

Key words: linguistic and cultural competence, system of concepts, national features and values, personal linguistic and cultural sense.

For citation: Bozhenkova R.K., Bozhenkova N.A. The implementation of linguocultural strategy in pedagogical discourse. Integrative approach to teaching Russian to bilingual and foreign students. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 77–82 (in Russ.).

References

1. Bozhenkova R.K., Bozhenkova N.A. Uroki russkogo. Moscow, Russkij yazyk. Kursy Publ., 2014, 328 p.
2. Bozhenkova R.K., Bozhenkova N.A. Uroki russkogo. Metodicheskie materialy dlya prepodavatelya. Moscow, Russkij yazyk. Kursy Publ., 2015. 104 p.
3. Bozhenkova R.K. Ponimanie teksta v aspekte lingvokul'turologii (Comprehension of a text in the aspect of linguistics and culturology). Raleigh, North Carolina, USA, Lulu Press Publ., 2015. 153 p.
4. Bozhenkova N.A. Logiko-sintaksicheskie mekhanizmy kodirovaniya vozmozhnykh kul'turnykh smyslov v tekste. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2005, 156 p.
5. Vorob'ev V.V. Lingvokul'turologiya. Teoriya i metody. Moscow, RUDN Publ., 1997, 331 p.
6. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. Moscow, LKI Publ., 2010. 263 p.
7. Krasnyh V.V. Lingvokognitivnaya priroda fenomena vosproizvodimosti v svete psiholingvokul'turologii. MIRS, 2014, no. 2, pp. 9–16.
8. Prohorov Yu. E. V poiskah koncepta. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2009, 176 p.
9. Sovremennaya metodicheskaya koncepciya lichnostnogo razvitiya uchashchih-sya v processe izucheniya russkogo yazyka; ed by E.A. Ryabuhina, V.D. Yanchenko. Moscow-Perm', 2014, 280 p.
10. Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Mirzaeva T.E. Mechanisms of linguacultural modeling of new possible meaning. JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE, november, 2015, vol. 6, no. 4, pp. 37–38.

УДК 378:372.8:81'243

Н.В. Горбунова, д-р пед. наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (Ялта, Россия) (e-mail: natalya-gor2008@yandex.ua)

Т.П. Гордиенко, д-р пед. наук, профессор, ГБОУ ВО РК Крымский инженерно-педагогический университет (Симферополь, Россия) (e-mail: tatgordienko@gmail.com)

М.Ю. Королева, ст. преподаватель, Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова (Севастополь, Россия) (e-mail: sevas_mary@list.ru)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОРТФОЛИО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Переход к компетентностно-ориентированному обучению повлек за собой появление новых видов итоговых измерителей, которые помогут определить положительную динамику изменений подготовленности, выявить и стимулировать активность обучающихся в усвоении знаний, рост их компетентности. Поэтому перед профессорско-преподавательским составом актуальной становится задача поиска таких средств, которые позволят оценить сформированные компетенции обучающихся, их способности выполнять поставленные задачи, самостоятельно находить информацию и получать необходимые знания, решать проблемы, что создаёт для них основания быть успешными в любой деятельности. Выступая в качестве альтернативного средства оценивания уровня достигнутых результатов в учебной деятельности, работа с портфолио даёт возможность разнообразить процесс обучения, активизировать роль обучающегося, регулировать процесс обучения в зависимости от исходного уровня владения иностранным языком обучающимся, подбирать задания, соответствующие по уровню сложности, в индивидуальном порядке, обеспечить реализацию обратной связи. В статье представлены практические аспекты использования портфолио в процессе обучения иностранному языку в контексте компетентностного подхода в военной образовательной организации высшего образования. Портфолио рассматривается авторами как форма оценивания и выступает как действенное средство при решении ряда педагогических задач, позволяя: поддерживать высокую учебную мотивацию обучающихся, поощрять их активность и самостоятельность, развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности обучающихся, формировать умение учиться. Описаны два типа портфолио, которые наиболее целесообразно использовать в ходе иноязычной подготовки в военной образовательной организации высшего образования. Раскрыты вопросы организации работы с портфолио, создания и оценивания портфолио, преимущества и трудности, связанные с проведением такой работы.

Ключевые слова: портфолио, образовательная организация высшего образования, иностранный язык, компетентностный подход, курсанты, рефлексия.

Ссылка для цитирования: Горбунова Н.В., Гордиенко Т.П., Королева М.Ю. Использование портфолио в процессе обучения иностранному языку в военной образовательной организации высшего образования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 83–90.

Современная педагогическая наука стремится преодолеть существующий дисбаланс между необходимым и фактическим уровнем профессионального образования, обращаясь к различным методологическим подходам, которые позволяют обновить и усовершенствовать систему высшего профессионального образования. К таким подходам можно отнести системно-деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подход, каждый из которых имеет свои особенности и преимущества. Однако, что касается компетентностного подхода, то он включает все имеющиеся до-

стоинства традиционного образования, в основе которого приобретение знаний, умений и навыков, а также другие подходы, которые в разных долях присутствуют в компетентностном подходе. Компетентностный подход имеет следующие свойства: системность, деятельность, личностную ориентированность. Применение компетентностного подхода в обучении основывается на возможности построить современную практико-ориентированную и личностно-ориентированную модель обучения.

Рассмотрим основные характеристики, которые находятся в основе компе-

тентностно-ориентированного образования:

1. Стандарты для оценивания и получения квалификации; точно определенные результаты обучения с учетом необходимых навыков и сопутствующих умений.

2. Гибкие временные рамки для формирования компетенций.

3. Разнообразие учебных заданий с целью фасилитации и дифференциации обучения.

4. Критериальное оценивание результатов обучения.

5. Аттестация (итоговая аттестация) на основе демонстрации учебных результатов.

6. Регулируемые программы обучения с целью обеспечения оптимальной помощи обучающимся [9; 10, с. 23].

Однако, несмотря на такую широкую популярность компетентностно-ориентированных программ обучения в сфере высшего образования, многие образовательные организации высшего образования сталкиваются с проблемой обеспечения высокого качества образования с применением данного подхода, поиском наиболее надежных и валидных измерителей. Основной трудностью обеспечения должного контроля качества образования является отличие программ обучения на основе компетентностного подхода между образовательными организациями высшего образования и отсутствие единых стандартизированных критериев определения качества образования.

Данная статья посвящена вопросу применения портфолио в процессе иноязычной подготовки в военной образовательной организации высшего образования.

Учитывая накопленный опыт работы, существующие педагогические традиции кафедры иностранных языков Черноморского высшего военно-морского училища имени П.С. Нахимова (ЧВВМУ), анализируя передовые методики обучения иностранным языкам в

зарубежных и отечественных военных образовательных организациях высшего образования педагогический коллектив кафедры постоянно совершенствует систему языковой подготовки курсантов, которая поможет будущим военным специалистам сформировать необходимые навыки владения иностранным языком с учетом профессиональной направленности обучения, требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), квалификационных требований (КТ) и международного стандартизированного языкового уровня для военных специалистов [6, с. 88–97].

Для этого профессорско-преподавательским составом кафедры иностранных языков разрабатываются стандартизированные тесты (контрольные работы №1-9) для проведения рубежного контроля, позволяющие определить уровень учебных достижений курсантов на определенных этапах обучения [6]. Контрольная работа содержит четыре блока заданий, позволяющих определить уровень владения четырьмя видами деятельности: чтение, письмо, аудирование и говорение, в соответствии с критериями оценивания по международному стандарту (STANAG 6001).

Наряду с традиционными формами контроля, переход к компетентностно-ориентированному обучению повлек за собой появление новых видов итоговых измерителей, которые помогают определить положительную динамику изменений подготовленности, выявить и стимулировать активность обучающихся в усвоении знаний, рост их компетентности [2, с. 109]. В. И. Звонников в своей работе «Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход» приводит классификацию оценочных средств, подразделяя их на количественный и качественный уровень измерений. На количественном уровне используются стандартизированные тесты учебных достижений, состоящие из заданий с выбором ответов. На качественном уровне измерений применяют портфолио, тесты

практических умений, кейсы, анкетные обследования и интервью, которые отвечают требованиям теории педагогических измерений, а именно требованиям высокой надежности и валидности [2, с. 110]. Примером может служить опыт, накопленный такими зарубежными странами, как США, Великобритания, Германия, которые успешно используют портфолио, в качестве инструмента оценивания, что позволяет расширить возможности подготовки обучающихся к прохождению итоговой аттестации за счет учета новых форм учебных достижений в течение определенного промежутка времени и оценить динамику прироста подготовленности, а также привлечь внешние источники информации о качестве подготовленности обучающегося, столь значимых в компетентностном подходе [2].

Портфолио как один из видов оценочных средств способно выступать на качественном уровне измерений.

Различным практическим и теоретическим аспектам применения портфолио в обучении в образовательной организации высшего образования, в том числе в процессе иноязычной подготовки, посвящены работы Е. Н. Вороновой [1], Т. Ю. Иванченко [3], Е. А. Игнатьевой [4], Е. В. Игониной [5], В. О. Мидовой [7], Т. Г. Новиковой [8].

В наиболее общем виде портфолио представляет собой целевую подборку работ обучающегося, на основе которой возможно оценить успехи и достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах, оценить умения самостоятельно решать проблемы различного содержания и проявлять логическое мышление при выполнении законченных практико-ориентированных работ, проектов и набросков, значимых для поставленных целей обучения. Для формирования портфолио используются различные типы заданий:

- задания, направленные на решение поставленных задач;
- проекты, связанные с профессиональной сферой деятельности и требую-

щие от обучающегося составить план мероприятия или операции;

- эссе-размышление по поводу анализа конкретных ситуаций;

- исследования по определенной теме, связанной с будущей сферой деятельности обучающегося;

- результаты контрольных работ, состоящие из вопросов с множественным выбором, заданий на определение соответствий (синонимов, антонимов) или другие типы заданий.

Конкретным примером комплектования портфолио может служить практика, проводимая в институте иностранных языков Министерства Обороны (Defense language institute) (г. Сан-Антонио, шт. Техас). На начальном этапе обучающиеся вкладывают в портфолио результаты диагностического тестирования, так называемые квалификационные тесты или тесты распределения обучающихся по уровню знаний (Placement tests) и результаты устного собеседования, в ходе которого тестируемому даются ситуации, характерные для культурной, социальной, профессиональной сферы, где он должен предложить свой вариант решения.

Работа с портфолио предполагает выполнение письменных заданий, в основном это написание эссе или небольших по объему сочинений-размышлений на заданные темы, ограниченные социальными, культурными вопросами или проблемами, связанными с профессиональной деятельностью. По завершению курса обучающийся получает папку с работами, в которой каждое выполненное задание содержит рекомендации, комментарии и замечания преподавателя и которая используется для проведения итогового оценивания по окончании курса. Кроме привычной письменной работы, преподаватели активно используют возможности коллаборативной платформы wikispaces, которая позволяет эффективно взаимодействовать обучающимся и преподавателям во внеаудиторное время.

Обучение на основе компетентностного подхода подразумевает проявление

активности и определенной самостоятельности как в процессе обучения, так и в процессе оценивания и самооценивания. Это позволит обучающимся решать возникающие проблемы, нести полную ответственность за свое обучение, отслеживать успеваемость самостоятельно и сформировать компетенции, необходимые для продолжения учебной или профессиональной деятельности. Для этого педагоги предлагают использовать различные формы самооценивания (например, для оценивания письменных работ), которые помогают обучающимся определить успешные стороны проделанной работы, а также определить цели для дальнейшей работы и навыки или умения, которые необходимо совершенствовать [11, с. 50]. Это могут быть формы или анкеты самооценивания, взаимооценивания.

Аналогичной цели может служить и проведение опроса в устной или письменной форме, помогающего определить цель выполненного задания или заданий в пройденном модуле или разделе. Например: What was the aim of each activity?

How useful do you find each activity?

What do you think you could do to be more successful next time you do a similar activity?

Could you use any of these activities outside the classroom to help you learn? How? [12, с. 38]

Таким образом, обучение становится активным, мотивированным и приобретает личностное значение.

Отечественные и зарубежные авторы выделяют несколько типов портфолио, среди которых для нас представляют интерес рабочее и итоговое (аттестационное) портфолио [2, с. 102]. Первый тип портфолио содержит листы с письменными заданиями, которые обучающиеся выполняют в течение курса. Такая подборка материалов отличается от обычной тетради или папки с файлами тем, что обучающиеся исправляют или дорабатывают первый вариант или так называемый черновик своей работы, в результате

чего получается второй вариант работы. Оба варианта такой работы должны быть вложены в папку. Второе отличие от традиционной тетради состоит в том, что перед обучающимися ставится задача провести рефлексию над каждым заданием в течение процесса обучения, а также над конечным вариантом работы.

Итоговое портфолио должно содержать задания, предназначенные для проведения итогового оценивания, а не просто для осуществления обратной связи. Преподаватель должен определить, какое именно задание будет оцениваться и по каким критериям, чтобы разработать стандартизованные критерии оценивания. Обучающиеся выбирают определенное количество заданий, которые, по их мнению, наилучшим образом демонстрируют их уровень учебных достижений. Благодаря такому шагу обучающиеся выступают активными участниками процесса оценивания, определяя задания для демонстрации и оценивания сформированных компетенций.

Следующим важным моментом является структура портфолио и элементы, составляющие эту структуру.

Введение – обучающиеся представляют себя и содержание их портфолио.

Основная часть – содержит задания, используя которые преподаватель проводит оценивание обучающегося.

Часть, посвященная самостоятельному выбору, включает определенное количество заданий, которые могут отличаться у обучающихся, так как они самостоятельно выбирают задания, которые лучше всего демонстрируют приобретенные ими знания, навыки и учебные достижения. Также обучающиеся должны объяснить, почему они выбрали именно эти задания.

Заключение – обучающиеся кратко излагают обращение к преподавателю, который будет проверять портфолио.

В результате учебного диалога преподавателя и обучающегося осуществляется работа над исправлениями. Для этого при выполнении работы обучающийся

оставляет широкое поле с правой стороны в каждом черновом варианте своей работы. Впоследствии преподаватель оставляет комментарии, которые носят положительный характер и в то же время содержат рекомендации и замечания, указывающие на необходимость доработки и исправлений со стороны обучающегося.

Например, при обучении иностранному языку возможны следующие варианты:

I like your opening sentence”

“What about looking up an additional source to prove your point”

“Tenses!!! Look at this paragraph once more”.

Таким образом, преподаватель «разговаривает» с обучающимися с помощью комментариев на полях, а язык такого общения носит неофициальный характер. Положительный результат принесет и практика обобщения комментариев в конце работы. Комментарии на полях закладывают основу для осуществления учебного диалога, но в то же время многие обучающиеся предпочитают точные и ясные указания для выполнения дальнейшей корректировки своего первоначального варианта работы.

Портфолио позволяет преподавателю регулировать процесс обучения в зависимости от исходного уровня владения иностранным языком обучающимся и в то же время подбирать задания, соответствующие по уровню сложности, в индивидуальном порядке.

Для того, чтобы работа с портфолио была продуктивной и принесла ожидаемые положительные результаты, важно, чтобы обучающиеся умели осуществить рефлексию. Рефлексия является естественным процессом. Когда совершается какое-либо действие, человек обычно думает, насколько хорошо он его выполнил, и часто задумывается, как выполнить в следующий раз подобное лучше. Однако в повседневной жизни обучаю-

щийся редко высказывает свою рефлексию или же делится с другими людьми, такая рефлексия остается на подсознательном уровне.

При работе с портфолио, рефлексия является обязательным условием работы. Обучающиеся должны осуществить рефлексию и передать ее словами, что на начальном этапе может вызывать сложности, особенно в военной образовательной организации высшего образования. На начальном этапе преподаватель может подготовить ряд вопросов, которые помогут сформулировать ответ более конкретно, провести рефлексию более продуктивно и достичь желаемого результата. Вопросы должны быть направлены на рассмотрение и анализ как самого процесса обучения, так и качества итоговой работы обучающегося. Как вариант преподаватель может составить вопросы, цель которых написать обоснование выбора того или иного задания.

Рассмотрим примеры вопросов, направленных на рефлексию итогового задания:

How would you assess your assignment? Please explain.

How do you think the teacher will assess your assignment?

What do you think can be improved.

What do you feel you have learnt from working on this assignment?

How do you feel now that you have completed the assignment? Please explain.

Рефлексия также затрагивает и влияет на метакогнитивные процессы. Вопросы, приведенные выше, помогают обучающимся нести ответственность за свое обучение и самостоятельно контролировать процесс обучения.

Еще одним обязательным элементом работы с портфолио является определение четких критериев оценивания и ознакомление с ними обучающихся. Важно чтобы различные задания, входящие в портфолио, оценивались в соответствии с критериями, которые бы не только были

известны обучающимся, но и были бы совместно с ними разработаны. Опыт, в ходе которого обучающиеся имеют возможность совместно разработать критерии оценивания, дает положительные результаты при дальнейшей работе с портфолио. Для этого обучающиеся получают два экземпляра одного и того же задания, один выполнен на отлично, а второй не удовлетворительно. Работая в группе, они обсуждают оба экземпляра работы и решают какой из них лучше. На следующем этапе они должны объяснить, чем выбранный ими вариант лучше другого. Причины, предложенные обучающимися, используются для разработки критериев для подобного типа задания. Если они не предложили критерии, которые преподаватель считает важными, они могут быть добавлены с объяснением, почему они должны быть включены в критерии для оценивания. Когда есть заранее определенные и известные критерии для оценивания, обучающиеся знают как выполнить задание при самостоятельной работе.

После разработки критериев для каждого задания, необходимо уточнить критерии оценивания для всего портфолио. Критерии для оценивания всего портфолио могут отличаться, в зависимости от цели портфолио и цели самого оценивания. Следующие пункты могут служить ориентирами для обучающихся при комплектовании портфолио и являются основой для оценивания итоговой работы:

- включение всех обязательных и заранее определенных записей или заданий;
- качество итоговой работы;
- качественная проработка и выполнение исправлений;
- глубина рефлексий;
- организация и оформление портфолио;
- соблюдение сроков выполнения (дедлайн).

Использование портфолио становится все более распространенным явлением в иноязычном обучении. Существует ряд причин, объясняющих популярность данного явления. А именно, работа над портфолио позволяет: проводить оценивание, цель которого не только конечный результат, но и усилия, прогресс, о котором свидетельствуют работы, составляющие портфолио;

- обеспечение обратной связи и оказание помощи в соответствии с индивидуальным уровнем обучающихся;
- активизация роли обучающихся;
- помощь обучающимся в развитии метакогнитивности;
- развитие у обучающихся понимания того, что обучение это процесс и ошибки в этом процессе допускаются. Для преподавателей ошибки являются подсказкой и указанием, как помочь обучающимся.

– большое разнообразие заданий, позволяющих сделать обучение более интересным как для обучающихся, так и для преподавателей.

В отличие от тестирования портфолио показывает более полную картину достижений обучающихся и, используя необходимые измерители, поможет выявить наиболее полную информацию о том, что знают и умеют делать обучающиеся.

Таким образом, портфолио является для многих преподавателей новым средством обучения и инструментом оценивания, что требует от них подготовленности к такому виду работы. В свою очередь от обучающихся для достижения необходимых результатов требуется системность, последовательность и готовность к самостоятельному обучению.

Список литературы

1. Воронова Е. Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе // ПНиО. 2014. №1(7). С. 189-194.

2. Звонников В.И., Чельшева М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. М.: Университетская книга, Логос, 2009. 272 с.
3. Иванченко Т. Ю. Языковой портфолио как стратегия изучения иностранного языка в течение всей жизни // Молодой ученый. 2013. №5. С. 704-707.
4. Игнатъева Е. А. Использование языкового портфолио в техническом вузе в контексте компетентностного подхода // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2012. №35. С. 14-18.
5. Игонина Е.В. Функции портфолио студента вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. Новосибирск: СибАК, 2011. С. 35-45.
6. Кира Р.В. Особенности организации образовательного процесса в Черноморском высшем военно-морском училище имени П. С. Нахимова на новом этапе развития учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. сб. статей. Ялта: ГПА КФУ, 2016. Вып. 53. Ч. 2. 397 с.
7. Мидова В.О. Современное технологическое средство обучения иностранному языку "Языковое портфолио" в экономическом вузе. М., 2015. С. 264-268.
8. Новикова Т.Г. [и др.]. Портфолио в зарубежной образовательной практике // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 201-238.
9. Gervais J. The operational definition of competency-based education // Journal of competency-based education. 2016. № 2. Pp. 98-106
10. Malan S.P.T. The "new paradigm" of outcomes-based education in perspective // Journal of family ecology and consumer sciences. 2000. № 28. Pp. 22-28.
11. Passarotto A. L. Putting it together // English teaching professional. 2009. № 64. Pp. 49-51.
12. Pinnard L. A medley of metacognition // English teaching professional. 2013. № 87. P. 38

Поступила в редакцию 18.12.18

UDC 378:372.8:81'243

N.V. Gorbunova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, The Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Crimean V.I. Vernadsky Federal University" (Yalta, Russia) (e-mail: natalya-gor2008@yandex.ua)

T.P. Gordienko, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, State Budget Educational Institution of Higher Education "Crimean engineering and pedagogical University" (Simferopol, Russia) (e-mail: tatgordienko@gmail.com)

M.Yu. Koroleva, Senior Lecturer, Nakhimov Black Sea Higher Naval School (Sevastopol, Russia) (e-mail: sevas_mary@list.ru)

USE OF PORTFOLIO IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN MILITARY EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION

A shift toward competency-oriented education has entailed the appearance of new kinds of resulting measures which help to determine positive dynamics of changes of students' readiness, reveal and stimulate students' activity in acquisition of knowledge, growth of their competence. In connection with this, academic staff sees their objective in searching such means which will allow to evaluate students' competencies, their ability to perform assigned tasks, find information on their own and get necessary knowledge, solve problems that will create the basis for them to be

successful in any activity. Serving as an alternative means of evaluation portfolio allows to diversify the process of learning, activate the student role, provide feedback. The article presents practical aspects of portfolio use in the process of foreign language education in the context of competency-based approach in military educational organization of higher education. Portfolio is viewed by authors as a form of evaluation and an efficient means helping to solve a number of pedagogical problems. It allows to sustain high learning motivation, encourage students' activity and self-sufficiency, develop students' skills of reflexive and evaluative activity, form their ability to learn. Two types of portfolio which can be most efficiently used in the process of foreign language training in military educational organization of higher education are described. The article covers the questions of organization of work with portfolio, creation and evaluation of portfolio, advantages and difficulties connected with such work.

Key words: portfolio, educational organization of higher education, foreign language, competency-based approach, cadets.

For citation: Gorbunova N.V., Gordienko T.P., Koroleva M.Yu. Use of portfolio in the process of foreign language training in military educational organization of higher education. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 83–90 (in Russ.).

References

1. Voronova E. N. Sovremennye tekhnologii i metody obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. PNiO, 2014, no. 1(7), pp. 189-194.

2. Zvonnikov V.I., Chelysheva M.B. Kontrol' kachestva obucheniya pri attestacii: kompetentnostnyj podhod. Moscow, 2009. 272 p.

3. Ivanchenko T. Yu. Yazykovej portfolio kak strategiya izucheniya inostrannogo yazyka v techenie vsej zhizni. Molodoj uchenyj, 2013, no. 5, pp. 704-707.

4. Ignat'eva E. A. Ispol'zovanie yazykovogo portfolio v tekhnicheskom vuze v kontekste kompetentnostnogo podhoda. Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S.A. Esenina, 2012, no. 35, pp. 14-18.

5. Igonina E.V. Funkcii portfolio studenta vuza. Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii. Sb. st. po mater. VII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk, 2011, pp. 35-45.

6. Kira R.V. Osobennosti organizacii obrazovatel'nogo processa v Chernomorskom vysshem voenno-morskom uchilishche imeni P. S. Nahimova na novom etape razvitiya uchebnogo zavedeniya.

Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psihologiya. Yalta: GPA KFU Publ., 2016, is. 53, pt. 2, 397 p.

7. Midova V.O. Sovremennoe tekhnologicheskoe sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku "Yazykovoe portfolio" v ehko-nomicheskom vuze. Moscow, 2015, pp. 264-268.

8. Novikova T.G. [i dr.]. Portfolio v zarubezhnoj obrazovatel'noj praktike. Voprosy obrazovaniya, 2004, no. 3, pp. 201-238.

9. Gervais J. The operational definition of competency-based education. Journal of competency-based education, 2016, no. 2, pp. 98-106.

10. Malan S.P.T. The "new paradigm" of outcomes-based education in perspective. Journal of family ecology and consumer sciences, 2000, no. 28, pp. 22-28.

11. Passarotto A. L. Putting it together. English teaching professional, 2009, no. 64, pp. 49-51.

12. Pinnard L. A medley of metacognition. English teaching professional, 2013, no. 87, p. 38

УДК 372.881.161.1

Н.В. Андреева, ст. преподаватель, Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина (Москва, Россия) (e-mail: natalia_andreeva@hotmail.com)

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ ЗАРУБЕЖНЫХ СТУДЕНТОВ (УРОВЕНЬ В1-В2)

В методике обучения русскому как иностранному (РКИ) одной из приоритетных задач преподавателя традиционно считается облегчение процесса аудирования с помощью снятия трудностей при создании учебных аудиотекстов. Однако нахождение студентов в языковой среде само по себе ставит их в ситуацию столкновения с текстами повышенного уровня сложности в исполнении носителей языка, а достигнутый учащимися средний уровень владения русским языком позволяет активно использовать на занятии аутентичные аудио- и видеотексты, насыщенные всем комплексом трудностей живой речи носителей языка. В таком случае преподаватель имеет дело с готовым, заранее данным образцом речи, и основной задачей для него становится не снятие, а организация поэтапного преодоления учащимися всех имеющихся в аутентичном тексте трудностей.

Для наиболее эффективной организации такой работы мы предлагаем авторскую классификацию существующих трудностей, выявленных нами (с опорой на актуальные теоретические исследования) в ходе развернутого диагностического теста в рамках опытного обучения в Государственном институте русского языка им. А.С.Пушкина. В тестировании приняли участие 23 студента из Вьетнама (11 в экспериментальной группе и 12 – в контрольной), два года изучавшие русский язык на родине и один семестр – в России. Диагностика состояла из двух частей: сертификационное тестирование на уровень В2 (часть «Аудирование») по европейской шкале и авторский тест, включающий в себя аутентичные тексты бытовой, социокультурной и информационной сфер общения.

По результатам диагностического тестирования нами было выделено три группы трудностей: трудности, связанные с 1) формой предъявления (звучанием) текста; 2) содержанием текста; 3) общей неразвитостью рецептивных механизмов. К первой группе мы отнесли как объективные (фоновые шумы) и зависящие от говорящего факторы (темп речи, просодические характеристики и др.), так и субъективные (недосформированность слухопроизносительных навыков). Вторая группа включает как смысловые трудности (понимание фактической, социокультурной информации и т.д.), так и трудности лексико-стилистического и грамматического наполнения текста. Третья группа объединяет трудности, общие для рецептивных видов речевой деятельности – аудирования и чтения.

Предложенная классификация имеет прагматическую направленность и преследует целью организацию работы по наиболее эффективному преодолению обозначенных трудностей. Такая работа ставит перед преподавателем следующие задачи: 1) разработка материалов подготовительных упражнений на базе аутентичных текстов с учетом характеристик реальной устной речи; 2) организация самостоятельной работы студентов на платформе LMS; 3) создание системы упражнений, направленной на развитие рецептивных механизмов.

Ключевые слова: аудирование, трудности, опытное обучение, средний уровень, аутентичные материалы.

Ссылка для цитирования: Андреева Н.В. Основные трудности в обучении аудированию зарубежных студентов (уровень В1-В2) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 91–98.

В современной методике обучения русскому как иностранному (РКИ) трудности аудирования рассматриваются, как правило, двояко: с одной стороны, как проблемы восприятия и понимания текста студентом, требующие поиска наиболее эффективных решений; с другой – как необходимые для учета факторы при составлении учебных аудиотекстов. Так, в диссертации Т.В. Макаревич, посвященной проблеме обучения студентов аудированию лекций по специальности, название целого параграфа звучит как «Психологические трудности аудирова-

ния и оптимальные пути построения аудиотекста» [10, с. 2]. А.Н. Щукин, обращая внимание на трудности, вызванные структурной организацией текста, пишет: «Важно стремиться к тому, чтобы структура текста была логичной и содержала вступление, главную часть, заключение, что облегчает процесс аудирования» [11, с. 173]. Можно привести еще множество примеров из других работ современных исследователей, которые подтверждают, что облегчение процесса аудирования с помощью грамотно составленных учебных текстов является

традиционно одной из приоритетных задач преподавателя, особенно на начальном и среднем этапах обучения.

Однако в курсе, построенном преимущественно на аутентичных материалах (средний этап – уровень В1-В2), отсутствует возможность преподавателя регулировать уровень сложности текста путем его адаптации. Необходимо уточнить, что под адаптацией в данной статье мы понимаем непосредственно изменение лексико-стилистического и грамматического наполнения и фонетического оформления текста, а не его механическое сокращение (поскольку при сокращении объема звучащего текста мы не можем влиять на такие его характеристики, как темп речи диктора, его произносительные особенности, фоновые шумы, а также собственно выбор тезауруса и его синтаксическую организацию).

Таким образом, преподаватель получает аутентичный текст (например, видеонews) как данность и оказывается в такой ситуации, когда приходится работать со всеми имеющимися в нем трудностями, а не создавать такой текст, который отвечал бы всем предъявляемым к нему методическим требованиям.

Целесообразность прослушивания аутентичных текстов бытовой (диалоги разговорного стиля речи в ограниченном круге бытовых ситуаций), социокультурной (экскурсии, лекции о выдающихся личностях русской культуры и т.д.) и информационной (новости) сфер общения объясняется необходимостью жизнедеятельности реципиентов в русской языковой среде, а также подтверждается проведенным в ГосИРЯ им. А.С.Пушкина опытным обучением, которое опишем ниже.

В начале опытного обучения нами был проведен ряд диагностических тестов в экспериментальной и контрольной группах. Группы были одинаковы по национальному составу (Вьетнам), по сроку изучения русского языка (6-ой семестр обучения), по условиям организации учебной деятельности (в языковой среде), по программе занятий (изучаемые

предметы, количество часов), а также максимально приближены друг к другу по уровню владения языком (достигнут уверенный уровень В1, цель – достижение уровня В2) и по количеству обучаемых (11 человек в экспериментальной, 12 – в контрольной). Опытное обучение проводилось в рамках аспектного курса «Аудирование».

Диагностические тесты были предложены с опережающим уровнем трудности и делились на 2 типа:

- сертификационное тестирование на уровень В2 (часть «Аудирование») по европейской шкале;

- авторский тест, включающий в себя аутентичные тексты бытовой, социокультурной и информационной сфер общения.

Поскольку основной целью обучения было формирование аудитивных умений при прослушивании текстов второй группы, то в рамках курса никакой специальной подготовки к сертификационному тестированию не проводилось, тест на уровень В2 использовался нами как диагностический и итоговый лишь для более объективного контроля прогресса учащихся.

Результаты диагностического теста на уровень В2 показали понимание 55% содержания текста в экспериментальной группе и 52% - в контрольной. Результаты диагностического авторского теста – 50,6% в экспериментальной и 48,2% в контрольной группах соответственно.

Проходным баллом для успешного выполнения теста на уровень В2 является 65%. Наши эмпирические наблюдения показывают, что выполнение теста с 50% пониманием является, с одной стороны, достаточной базой для развития и активного совершенствования навыков аудирования текстов следующего уровня сложности (В2) и предложенных аутентичных текстов («Я уже многое могу понять!»), а с другой – достаточной мотивацией для совершенствования аудитивных навыков («Я хочу понимать больше! Осталось совсем немного до следующего уровня!»). Кроме того, интерес учащихся

к текстам «Новости», «Экскурсии» и к текстам, содержащим образцы разговорной речи был выявлен в ходе проведенного анкетирования. Нахождение студентов в языковой среде само по себе ставит их в ситуацию столкновения с текстами повышенного уровня сложности в исполнении носителей языка, а также способствует более интенсивному прогрессу в повышении уровня языка в целом. Таким образом, перечисленные факторы обусловили возможность начать обучение аудированию с опережающим уровнем трудности.

Забегая вперед, скажем, что эксперимент показал успешность такого подхода, поскольку средний процент понимания в экспериментальной группе по итогам обучения достиг необходимых для успешной сдачи теста на уровень В2 65% процентов, в то время как в контрольной прогресс был вдвое меньше и достигнутый уровень составил лишь 57%. По итогам авторского теста, состоящего из аутентичных материалов, прогресс был выше и финальные цифры показали 73,25% в экспериментальной группе против 62,45% в контрольной.

Одной из первоначальных задач при составлении авторского курса стало для нас определение круга факторов, затрудняющих понимание учащимися звучащих текстов. И.А.Зимняя делит трудности аудирования на субъективные и объективные [6, с. 184-185]. Л.П. Ткаченко предлагает деление трудностей на связанные с условиями коммуникации, с языковой формой сообщения (лингвистические трудности) и с пониманием смысловой стороны информации [9, с. 98-106]. А.Н.Щукин выделяет четыре основные группы: 1) трудности содержания аудиотекста; 2) трудности языковой формы аудиотекста; 3) трудности, вызванные структурной организацией аудиотекста; 4) трудности условий восприятия аудиотекста [11, 2011, с. 175-180].

Следует отметить, что предлагаемая нами в данной работе классификация трудностей преследует исключительно

прагматическую цель поиска наиболее эффективных способов работы над каждой из обозначенных трудностей. Этим объясняется ряд ее особенностей. Так, мы вынесли за скобки проблему однократности-многократности предъявлений звучащего текста, поскольку никаких специальных, отдельных упражнений на снятие именно этой трудности не предлагаем. Мы также не делим трудности на объективные и субъективные, так как это не представляется важным при формировании системы упражнений по их устранению. Кроме того, нам представляется удобным объединить трудности в группы по несколько иным критериям, чем предлагает большинство теоретических исследований. Так, мы находим нецелесообразным в рамках нашего эксперимента выделять трудности языковой формы аудиотекста, объединяя как фонетические, так и лексические, и грамматические, и стилистические особенности в одну группу. Под содержанием аудиотекста мы понимаем не только его предметное содержание и логику изложения, но и лексико-грамматическое и стилистическое наполнение. И наконец, прагматикой объясняется и повышенная детализация нашей классификации.

Поскольку предлагаемая нами классификация, учитывая накопленный методический опыт исследователей проблемы аудирования, в неменьшей степени основывается на данных диагностического теста, то следует отметить, что в ходе проведения этого диагностического теста нами использовалась следующая модель работы:

1) текст предлагается для прослушивания и выполнения теста;

2) текст предлагается для чтения с заданием подчеркнуть все незнакомые слова (уточнение: если слова знакомы, но общий смысл фразы непонятен, она не подчеркивается);

3) предлагается повторное выполнение того же теста, но уже на основе прочитанного текста (с возможностью использовать текст для поиска ответов).

Первый этап – прослушивание и выполнение теста – преследовал своей целью определение исходного уровня учащихся. Второй этап давал возможность определить уровень сложности лексического наполнения текста, выявить процент незнакомой лексики, а также тот факт, насколько данная лексика являлась опорной для понимания общего смысла. Третий этап был нацелен на определение степени сформированности навыков, общих для рецептивных видов речевой деятельности – аудирования и чтения.

С учетом всего вышесказанного, предлагаемая нами классификация выглядит следующим образом:

1) трудности, связанные с формой предъявления (звучанием) текста

- высокий темп (370-400 слогов в минуту);
- фоновые шумы;
- размер речевого сообщения, затрудняющий концентрацию внимания;
- фонетическая редукция устной (в особенности, разговорной) речи;
- просодические характеристики звучащей речи (интонация);
- индивидуальные особенности произношения говорящего;
- недосформированность слухопроизводительных навыков слушающего;

2) трудности, связанные с содержанием текста

- незнакомая лексика;
- незнакомое значение многозначных слов;
- незнакомые грамматические формы знакомых слов (*например, деепричастие от глагола «читать» – «читая» подчеркнуто как незнакомое слово*);
- употребление слов в переносном значении;
- окказиональное употребление/сочетание лексических единиц;
- лексико-грамматические конструкции не-нейтрального стиля (публицистического, разговорного – в т.ч. инверсия);
- прецедентные тексты и аллюзии;
- фактическая информация (*например, для реципиентов азиатского регио-*

на незнакомы не только русские, но и европейские имена, топонимы и т.д.);

– культурная информация, в т.ч. несовпадение ценностей в культурах (*например, с точки зрения вьетнамских студентов, Модильяни и Ахматову связывали дружеские отношения, а не романтические, потому что у нее был муж – в восточной культуре наличие любовника осуждается значительно сильнее, чем в западной, поэтому студенты заранее не рассматривают возможность романтических отношений*);

- омонимы;
- паронимы;
- сленг;

3) трудности, связанные с общей неразвитостью рецептивных механизмов (механизмов, общих для рецептивных видов речевой деятельности) [11, с. 171-175]:

- осмысления информации;
- эквивалентных замен (перефразирования, компрессии текста);
- оперативной памяти;
- антиципации;
- долговременной памяти;
- внутреннего проговаривания.

Объем данной статьи не позволяет нам подробно рассмотреть систему упражнений, направленных на преодоление обозначенных трудностей, мы сделаем это в наших следующих публикациях. Однако остановимся на некоторых общих закономерностях.

Первая группа трудностей связана с восприятием формы текста – звучанием. На наш взгляд, одной из основных проблем в обучении аудированию при использовании аутентичных текстов на сегодняшний день является большой разрыв между подготовительными и речевыми упражнениями. Так, если в качестве речевых упражнений используется аутентичный текст видеоневости, то подготовительные упражнения к нему (искусственно созданные, учебные), как правило, строятся на базе идентичного лексико-грамматического материала, но не учитывают темпа речи, естественного интонационного рисунка устной речи,

фоновых шумов, фонетических особенностей устной речи (повышенная степень редукции). По нашему убеждению, тренировка понимания звучащего текста, осложненного трудностями реальной устной речи, должна начинаться именно с подготовительных упражнений. Наша задача – научить понимать сначала совсем небольшой фрагмент текста (предложение, СФЕ), характеризующегося всеми особенностями реальной устной речи, а не предлагать сразу упражнения высокой степени сложности (объемные, насыщенные сложными лексико-грамматическими конструкциями, развивающие психолингвистические механизмы восприятия звучащей речи) на «тепличном», облегченном для слухового восприятия материале (чтение с листа дикторами в полной тишине с рекомендуемой государственным стандартом скоростью 220-250 слогов в минуту). Таким образом, в наши задачи входило создание подготовительных упражнений, отвечающих данным требованиям, на базе аутентичных текстов.

Вторая группа представляет значительную трудность в рамках аспектного обучения, поскольку сложности содержательного характера предполагают большой объем работы с лексико-стилистическим, грамматическим, а также лингвокультурным наполнением текстов. На наш взгляд, важным здесь является выделение клишированных конструкций, особенно актуальное для новостных текстов, и – в несколько меньшей степени – для текстов лекций/экскурсий. В текстах разговорного стиля на первый план нередко выступает предоставление социокультурного комментария, работа со сленгом и специфическими конструкциями разговорной речи. Все это представляет собой внушительный объем работы, который часто не может быть выполнен в ходе занятия, где приоритет отдается собственно прослушиванию текстов и выполнению заданий. В такой ситуации мы видим выход в организации самостоятельной работы студента с использованием современных технологий: например, на платформе

LMS – learning management system – система управления обучением. Руководствуясь подходом «от чтения к аудированию», мы предлагаем работу с графическим обликом новой лексики как самостоятельную в рамках подготовки к занятию, в то время как на занятии та же лексика предлагается уже в ее фонетическом оформлении – звучащем варианте. Подробно организация самостоятельной работы учащихся описана нами в статье «Использование современных технологий в обучении аудированию: организация самостоятельной работы учащихся на платформе LMS ‘Canvas’» [3, с. 28-34].

И наконец, третья группа трудностей является общей проблемой для рецептивных видов речевой деятельности. Формирование рецептивных механизмов происходит в течение длительного времени, и работа с ними детально описана в методической литературе (А.Н. Щукин, Е.А. Маслыко, Т.А. Акишина, О.Е. Каган и др.). Мы здесь отметим лишь необходимость строгой системы упражнений и ее соответствие принципу нарастающей сложности. Так, при составлении *плана* целесообразно сначала опираться на зрительную опору – образцы, предложенные преподавателем и точно соответствующие прослушанным частям, затем представленные в избыточном количестве, затем представленные частично, затем представленные без зрительной опоры – в качестве звучащего текста, и лишь затем не представленные вовсе (задача учащегося – самому создать пункты плана).

Предложенная нами классификация трудностей обусловила основные пути работы по их преодолению и определила некоторые задачи преподавателя:

- разработка материалов подготовительных упражнений на базе аутентичных текстов с учетом характеристик реальной устной речи;
- организация самостоятельной работы студентов на платформе LMS;
- создание системы упражнений, одной из основных задач которой является развитие рецептивных механизмов.

Таким образом, мы провели теоретическое и эмпирическое осмысление трудностей, возникающих у студентов уровня В1-В2 при обучении аудированию. Это позволило нам создать авторскую классификацию трудностей реципиентов, соответствующих указанному уровню владения языком, что, в свою очередь, позволило определить этапы работы над пониманием аутентичного текста и поставить перед преподавателем основные методические задачи.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2010. 448 с.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 6-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. Курсы, 2008. 256 с.
3. Андреева Н.В. Использование современных технологий в обучении аудированию: организация самостоятельной работы учащихся на платформе LMS 'Canvas' // Русский язык за рубежом. 2017. №4. С. 28–34.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. 8 изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 368 с.
5. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М.: Рус. яз., 1991. С. 226-237.
6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Рус. яз., 1989. 219 с.
7. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации // Мир русского слова. 2001. №3. С. 104-108.
8. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. Минск: Вышэйшая школа, 1997. 528 с.
9. Ткаченко Л.П. Обучение аудированию // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. М.: Рус.яз., 2003. С. 98-106.
10. Макаревич Т.В. Формирование умений аудирования лекций по специальности у иностранных студентов-русистов в рамках когнитивно-дискурсивного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2012. 319 с.
11. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 2010. 349 с.

Поступила в редакцию 25.12.17

UDC 372.881.161.1

N.V. Andreeva, Senior Lecturer, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia)
(e-mail: natalia_andreeva@hotmail.com)

MAIN DIFFICULTIES IN TEACHING AURAL SKILLS TO FOREIGN STUDENTS (LEVEL B1-B2)

As regards the methodology of teaching Russian as a foreign language, the traditional professional priority of a teacher is to alleviate the difficulty of audition at the stage of creating the audition segments. However, when students live in the target language country, they will inevitably and naturally come across texts (spoken segments) of elevated complexity, performed by native speakers. Given that the students in question have already attained at least an intermediate target language level, the teacher may begin to actively implement into the learning process authentic audio and video texts whose complexity level is that of a natural, live and relaxed native-speaker. In this case the teacher deals with a speech segment that was "pre-prepared", which switches the teacher's task from creation of a text with a pre-programmed level of complexity to the one of figuring out how to assist the students in overcoming the linguistic hurdles of a given speech segment.

In order to effectively bring about this approach, we suggest a model of exhaustive classification of the difficulties that might arise. This approach is based on existing research and has been created in the course of an extensive diagnostic testing carried out in the Pushkin State Institute of Russian Language. The tested group comprised 23 Vietnamese students (11 in the experimental and 12 in the control group) that had already studied Russian for two years in Vietnam and for one semester in Russia.

The diagnostics consisted of two parts: certificate B2-level testing (the auditory segment) and a test, developed by the author that included authentic segments of everyday communication, sociocultural and information area elements.

The results yielded three groups of difficulties:

- 1. Difficulties related to understanding the form (sounds)*
- 2. Difficulties related to the text's subject matter*
- 3. Difficulties related to the general under-development of receptive mechanisms.*

The first group included both the background noise and the speaker-controlled factors (speed, tempo, prosodics, etc).

The second group included understanding of meaning, or lack thereof (factual socio-cultural information and so on) and of grammatical, stylistic and lexical forms.

The third group included all difficulties common to receptive types of linguistics activity: listening and reading.

The classification suggested above is pragmatic-oriented. Its aim is to organize the work of a teacher along the most effective route when faced with overcoming the above-mentioned problems. This work poses the following tasks:

- 1. Creating preliminary exercises on the basis of authentic texts that will take into account the peculiarities of oral production*
- 2. Organizing independent student work on the LMS platform*
- 3. Creating a system of exercises that would develop receptive mechanisms.*

Key words: *listening, aural skills, difficulties, experimental teaching, intermediate level, authentic materials.*

For citation: Andreeva N.V. Main difficulties in teaching aural skills to foreign students (level B1-B2). Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 91–98 (in Russ.).

References

1. Azimov E.H., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moscow, IKAR Publ., 2010. 448 p.
2. Akishina A.A., Kagan O.E. *Uchim-sya učit'. Dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moscow, Rus. yaz. Kursy Publ., 2008. 256 p.
3. Andreeva N.V. *Ispol'zovanie sovremennykh tekhnologiy v obuchenii audirovaniyu: organizatsiya samostoyatel'noj raboty uchashchihsya na platforme LMS 'Canvas'*. *Russkij yazyk za rubezhom*, 2017, no. 4, pp. 28–34.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvopedagogika i metodika*. Moscow, 2015. 368 p.
5. Eluhina N.V. *Osnovnye trudnosti audirovaniya i puti ih preodoleniya. Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moscow, 1991, pp. 226–237.
6. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku (na materiale russkogo yazyka kak inostrannogo)*. Moscow, 1989, 219 p.
7. Klobukova L.P., Mihalkina I.V. *Problemy obucheniya audirovaniyu v zerkale real'noj kommunikatsii*. *Mir russkogo slova*, 2001, no. 3, pp. 104–108.
8. Maslyko E.A., Ba-binskaya P.K., Bud'ko A.F., Petrova S.I. *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka*. Minsk, 1997. 528 p.
9. Tkachenko L.P. *Obuchenie audirovaniyu. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*; ed by A.N. Shchukin. Moscow, 2003, pp. 98–106.
10. Makarevich T.V. *Formirovanie umeniy audirovaniya lekcij po special'nosti u inostrannykh studentov-rusistov v ramkakh kognitivno-diskursivnogo podhoda*. Diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2012. 319 p.
11. Shchukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moscow, 2010. 349 p.

УДК 78

И.А. Наджафов, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: ilgarr7@rambler.ru)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ МОТИВАЦИИ, КОРРЕЛИРУЮЩЕЙ С БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИЕЙ

В данной статье раскрывается технология развития языковой мотивации посредством функционально-дискурсивных дискуссий, специальных заданий и преддискуссионной работы в контексте профессионально-статусной заинтересованности. В статье отчетливо вырисовываются элементы, приводящие к успешному результату, который основан на том, что учебный процесс, насыщенный самостоятельной преддискуссионной работой, стимулирует учащихся на чтение дополнительной литературы для того, чтобы грамотно и убедительно ссылаться на факты, доказывать свою точку зрения.

В статье наглядно рассмотрено преимущество преддискуссионной работы и устного обсуждения, непосредственно связанного с приобретением языковой мотивации, и целостного механизма функционально-дискурсивного направления, ориентированного на мотивационную сферу учебного процесса, предполагающего выявление внутренней и внешней мотивации. Представляют интерес составленные автором тексты для диалогов и дискуссионных сценариев, специальные дискурсивные формулы, развивающие умения четко излагать свои мысли и проводить самостоятельную работу по созданию студентами новых текстов с тезисным изложением и аргументированными выводами в процессе перевода текстов на английский язык.

Статья содержит конкретные образцы дискурсов той или иной специальности, которые помогут обучающимся подобрать специальную лексику, интонацию, манеру поведения. Составленная автором схема объясняет суть функционально-дискурсивного способа, а тренировочные упражнения способствуют приобретению функционально-дискурсивного стиля речи.

В статье освещаются учебные задачи, выполняющие речевую деятельность в ситуациях общения на разном профессиональном уровне. Речь идет не только о знании того, какую функцию может выполнять определенный элемент языка, но и в первую очередь – о понимании структуры, которая выстраивается в модели социального взаимодействия.

С теоретической и практической позиции рассмотрены потребности обучающихся в общении, приближенном к профессиональной деятельности, что стимулирует приобретение языковой мотивации, содержащей лексическую компетенцию. Лексическая компетенция предполагает знание словарного состава языка, лексических и грамматических элементов; знание возможных способов выражения определенного значения слов, умение использовать их в социальном и профессиональном контексте.

Ключевые слова: функционально-дискурсивный подход, языковая мотивация, профессионально-статусная мотивация.

Ссылка для цитирования: Наджафов И.А. Функционально-дискурсивный подход в контексте развития языковой мотивации, коррелирующей с будущей профессией // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 98–104.

На пути активного процесса формирования национальных и международных рынков знаний усиливается потребность в профессионалах, владеющих иностранными языками. Многие школы и вузы, понимая новую стратегию личностно-ориентированного гуманитарного образования, вводят в учебный процесс дополнительные курсы иностранных языков. Однако учащиеся не всегда готовы к изучению второго иностранного языка, т.к. возможно были использованы неудачные технологии учебной работы над языковым и речевым материалом.

Поэтому необходимо развить мотивированное отношение к изучению языков и тем самым добиться не только умений общаться на иностранном языке, но и стимулировать на дальнейшее изучение других языков для личностного и социального развития. Исходя из этого, обучение иностранному языку в структуре мотивационной сферы направляется на подготовку личности, которая целенаправленно и мотивированно «наращивает капитал знаний, стремясь превратить его в ценный продукт, чтобы войти в

число перспективных и просвещенных людей своего времени»[3].

Языковая мотивация определяется нами как профессионально-статусная, включающая в себя не только внутренние мотивы, выявленные преподавателем, но и те, которые будут формироваться с учетом будущей профессии. Если учесть, что на рынке труда требуются выпускники вузов, владеющие одним или двумя иностранными языками, умеющие четко, грамотно и убедительно излагать свои мысли, обеспечивая коммуникативный контакт и взаимопонимание в процессе дискуссий, переговоров и конференций, то *организация специальных курсов по методике функционально-дискурсивного дискуссионного общения способна сформировать языковую мотивацию, коррелирующую с будущей профессиональной деятельностью.*

Для того, чтобы реализовать технологию языковой мотивации нами был использован функционально-дискурсивный подход, основанный на стратегии дискурса, определяющего профессионально-коммуникативные правила общения, т.е. каждой профессиональной деятельности соответствует дискурс со специальной лексикой, интонацией и поведением. Придерживаясь этой идеи, в содержание обучения английской лексики была включена функционально-дискурсивная техника общения. Такое общение предполагает развитие навыков воспринимать, понимать и воспроизводить речь в определенном стиле дискурса, в его звуковой и стилистической организации.

Принципиальные методы изучения иностранного языка основываются на потребности обучающихся в общении, приближенном к их профессиональной деятельности, что стимулирует на приобретение языковой мотивации, содержащей лексическую компетенцию. Лексическая компетенция предполагает знание сло-

варного состава языка, лексические и грамматические элементы; знание возможных способов выражения определенного значения слов, умение их использовать в социальном и профессиональном контексте.

Кроме этого, исходя из конкретной учебной задачи, выполняющей речевую деятельность в ситуациях общения на разном профессионально-ориентированном уровне, мы считаем использование функционально-дискурсивного способа значимым фактором в развитии лексической компетенции. Речь идет не только о знании того, какую функцию может выполнять определенный элемент языка, но и в первую очередь о понимании структуры, которая выстраивается в модели социального взаимодействия. Например, высказывание в процессе дискуссий, выражение собственного мнения, выяснение мнения других.

Функционально-дискурсивное общение проходит в формате ролевых дискуссий, где каждый участник дискуссии выбирает дискурс профессионала будущей специальности. Для достижения активной творческой работы, утверждающей престижность накопления интеллектуальных ресурсов как фактора прогресса и благополучия можно включить в программу обучения следующие профессионально значимые компоненты, развивающие умения четко излагать свои мысли и ясно доносить до собеседника:

- самостоятельную работу по созданию новых текстов с тезисным изложением и аргументированными выводами в процессе перевода текстов на английский язык и при выполнении преддискуссионных заданий;
- извлечение максимума сведений по заданным текстам из «проработанного текста» с использованием Интернета с целью развития способности студентов к

самостоятельному поиску, сбору и анализу информации [1];

– составление проблемных вопросов, требующих развернутых ответов, в которых можно увидеть последовательность размышлений, глубину понимания и обнаружить новую трактовку известной проблемы.

Активное дискуссионное общение и преддискуссионная самостоятельная работа обогащают дискурс научными терминами, фразеологизмами, стилевой и эмоциональной окраской, а обладатели такого дискурса ощущают уверенность и способность убедительно, аргументированно и неконфликтно доказать свою точку зрения. Дискуссионно-аргументированному общению свойственна уникальная возможность научиться мыслить, упорядочивать предложения в единый связный текст с соблюдением правил, свойственных искусству речи.

Функционально-дискурсивное общение в формате ролевой дискуссии занимает особое место в учебной деятельности, т.к. оно предполагает интенсивное развитие и дискурсивной, и лексической компетенций. Студенты выбирают проблемную тему, придумывают название, составляют диалоги, подбирают лексические элементы, соответствующие дискурсивным формулам, определяют возможные контраргументы, предсказывают компромиссное решение и в дискуссионном общении проверяют и оценивают свою работу.

Студенты учатся мыслить на русском и на английском языках; развивается аналитическое мышление, отчетливо вырисовываются дискурсивные формулы, пополняется словарный запас, приобретенный в самостоятельном поиске информации.

Учебный процесс, насыщенный самостоятельной преддискуссионной работой, стимулирует учащихся на чтение

дополнительной литературы для того, чтобы грамотно и убедительно ссылаться на факты, доказывать свою точку зрения. Преддискуссионная работа и устное обсуждение непосредственно связаны с приобретением языковой мотивации. Целостный механизм функционально-дискурсивного направления ориентируется на мотивационную сферу учебного процесса и предполагает выявление внутренней и внешней мотивации.

Благодаря беседам о будущей профессии и размышлениям в дискуссионном общении проявляется отношение обучаемого к будущей профессии. Поняв интерес и внутренний мотив учащегося, преподавателю остается только руководить и направлять его деятельность, учитывая ключевой критерий в подготовке профессионалов – интеграцию в новое международное коммуникативное пространство, которое испытывает потребность в специалистах, владеющих двумя или несколькими языками, умеющих грамотно, бегло и убедительно дискутировать и решать проблемы.

Извлечь «внутренние мотивы из глубин человеческого сознания можно лишь через структуру языковых образований» [1]. Анализ практических занятий показал, что объективировать и развивать интересы и стремления, включающие умения грамотно, бегло и убедительно решать проблемы на двух или нескольких языках можно посредством учебной дискуссионно-дискурсивной модели.

Специальные темы позволяют выявить интересы и развивать навыки и дисциплину максимальной потребности знать и учиться, преодолевая трудности. Выявление внутренних мотивов базируется на активном и заинтересованном сотрудничестве преподавателя и учеников, стремлении выявить скрытые способности посредством усложненных в понятийном смысле дискуссионных тем. На

дискуссионно-дискурсивных занятиях проявляются особые мыслительные действия обучаемого, основанные на высоком уровне осведомленности, создающей огромный запас ресурсов, которые благодаря отличной памяти реализуются незамедлительно.

Учащимся предлагаются следующие темы: «Профессионализм – это требование времени или необходимое стремление к успеху?», «Приобретение знаний – интеллектуальное наслаждение или социальная необходимость?», «Знание иностранных языков – это способ получить хорошую работу или необязательная учебная дисциплина?», «Хорошая работа – высокие доходы на рутинном предприятии или возможность экспериментировать и воплощать в жизнь новые идеи?». Переход ко второму этапу происходит после достижения преподавателем

понимания и определения интересов учащихся. Определение внутреннего дискурса предполагает дальнейшее развитие и формирование внешнего дискурса. *Если внутренние мотивы адекватные внутреннему дискурсу – это интересы, мечты, желания, неопределенность в выборе профессии, то внешние мотивы адекватные внешнему дискурсу – это целевая установка на профессионально-статусную мотивацию.*

После определения заинтересованности в изучении иностранных языков, в программу развития языковой мотивации включается этап формирования профессионально-статусной мотивации как целевой установки.

На этом этапе продолжается стратегия дискурса в дискурсивно-дискуссионном типе занятий по следующей схеме:



В самостоятельной преддискуссионной работе учащиеся составляют тексты

к ролевой беседе «На рынке труда», собирают информацию о разных профессиях

ях, участвуют в семинаре «Разностилевые функции дискурса», который позволяет определить особенности функционирования языковых средств в конкретных условиях их использования.

Признаки, характеризующие отдельный стиль дискурса, могут повторяться. Именно совокупность слов, используемых в какой-либо сфере деятельности, точно характеризует экспрессивно-оценочную и ритмико-мелодическую сторону английской речи и является существенным признаком дискурса. Профессиональные термины, обращения, регистры общения высвечивают речевые намерения говорящего и определяют дискурс, его жанровые и стилевые черты.

Кроме этого, выполняются следующие задания:

- составление функционального дискурса;
- подбор лексики определенной тематики;
- изучение лексических характеристик слов;
- использование тренировочных упражнений на фонетическую организацию слов и интонацию.

Подготовительный период насыщен тренировочными упражнениями, способствующими приобретению следующих умений:

- работать со справочными материалами;
- пользоваться новыми информационными технологиями;
- использовать лексику в соответствии с ее контекстным значением.

Задание 1.

Составить дискурс программиста, используя специальную лексику:

Cursor – movable indicator on computer screen;

Network – system of electronically joined computers;

Download – to copy a file or program onto a personal computer;

Virus – digital infection or poison;

Browser – software that allows you to explore;

Cracker – someone who breaks into, or “cracks” computer systems;

To hit – to visit a web site.

Задание 2.

Прочитать и перевести текст из журнала “Economist” и определить профессиональную деятельность автора статьи.

Задание 3.

Составить дискурс журналиста-международника, используя следующие идиомы:

To land on your feet, to take the bull by the horns, to hold your horns, to jump the gun, to throw in the towel, to miss the mark, to stay on your toes, to stab someone in the back, a chip on your shoulder, to raise the bar.

Задание 4.

Определить контекстно-обусловленные особенности использования специальной лексики:

Например, страна-производитель, брокерский счет, страна-экспортер, фьючерсы, хеджирование.

Ответ включается в дискурс специалиста по мировой экономике.

Следует отметить, что в результате реализации данной технологии, студентами, занимающимися на курсе «Профессионально-коммуникативная подготовка аргументатора дискуссий», написаны следующие статьи:

«Необходимость дискуссионного общения для развития аргументаторских способностей»;

«Поликультурное образование как подготовка к будущей профессии»;

«Влияние нового экономического мышления на формирование межкультурной компетенции таможенника».

Автором разрабатывается «Методика функционально-дискурсивного подхода к развитию мотивированных компетенций».

Таким образом, развитие языковой мотивации в структуре функционально-дискурсивного общения предполагает подготовку профессионала, заинтересованного в изучении нескольких иностранных языков.

Список литературы

1. Интерактивные технологии в иноязычном образовании: исследование стратегий и опыта применения: монография / под науч. ред. Г.В. Сороковых. М.: УЦ «Перспектива», 2013. С. 65–72.
2. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе. М., 2003.
3. Мильнер Б.З. Управление интеллектуальными ресурсами // Вопросы экономики. 2009. №7.
4. Наджафов И.А. Учебная дискуссия как средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по связям с общественностью: монография. Курск: Изд-во МЭБИК, 2010. 127 с.
5. Наджафов И.А. Модификация текста в дискурсе // Язык для специальных целей: система, функции, среда: III Всероссийская научно-практическая конференция. Курск, 2010. С. 116–119.
6. Наджафов И.А. Приобретение знаний в контексте научно-инновационной политики // Известия Юго-Западного государственного университета. 2012. №5 (44). С. 251–253.
7. Наджафов И.А. Формирование инновативности студентов в контексте нового экономического мышления // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 2.
8. Наджафов И.А. Развитие лексической компетенции на английском языке в контексте функционально-дискурсивной техники общения, формирование иноязычной лексической компетенции на разных этапах иноязычного образования: теория и технологии: монография / под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. М.: УЦ «Перспектива», 2015. С. 110–122.
9. Русско-английский разговорник по внешне-экономическим связям / Л.Г. Памухина, С.Н. Любимцева, Т.В. Дворникова, П.Р. Жолтая. М., 2002.
10. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному // Гумбольдтовские чтения. Новая парадигма российского языкового образования и пути ее реализации. М., 2005. 400 с.

Поступила в редакцию 12.02.18

UDC 78

I. A. Najafov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: ilgarr7@rambler.ru)

FUNCTIONAL-DISCURSIVE APPROACH IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE MOTIVATION, WHICH CORRELATES WITH THEIR FUTURE PROFESSION

The article reveals the technology of the development of language motivation by means of functional discursive discussions, special assignments and prediscussion work in the context of the professional status interest. The article clearly outlined the elements that lead to a successful outcome, which is based on the fact that the educational process, full of self-prediscussion work, stimulates students to read additional literature in order to competently and convincingly refer to the facts, to prove his point.

The article clearly addressed the advantage prediscussion work and oral discussion, directly related to the acquisition of linguistic motivation, and holistic mechanism of functional-discursive trend on motivational sphere of the educational process, aimed at identifying internal and external motivation. Of interest compiled by the author of the texts, special discursive formulas, developing skills to clearly express their thoughts and conduct independent work on the creation of new texts with a thesis statement and reasoned conclusions in the process of translating texts into English.

The article contains specific samples of discourse of a particular specialty, which will help students to choose a special vocabulary, intonation, manner of behavior. The scheme made by the author explains the essence of the functional-discursive method, and training exercises contribute to the acquisition of the functional-discursive style of speech.

The article highlights the educational tasks that perform speech activity in situations of communication at different professional levels. We are talking not only about knowing what function a certain element of the language can perform, but first of all – about understanding the structure that is built in the model of social interaction.

From the theoretical and practical point of view, the needs of students in communication, close to professional activity, which stimulates the acquisition of language motivation, containing lexical competence, are considered. Lexical competence involves knowledge of the vocabulary of the language, lexical and grammatical elements; knowledge of possible ways of expressing a certain meaning of words, the ability to use them in a social and professional context.

Key words: functional-discourse approach, language motivation, professional status motivation.

For citation: Najafov I. A. Functional-discursive approach in the context of the development of language motivation, which correlates with their future profession. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 98–104 (in Russ.).

References

1. Interaktivnye tekhnologii v inoyazychnom obrazovanii: issledovanie strategij i opyta primeneniya; ed by Sorokovyh G.V. Moscow, Perspektiva Publ., 2013, pp. 65-72.

2. Kibrik A.A. Analiz diskursa v kognitivnoj perspektive. Moscow, 2003.

3. Mil'ner B.Z. Upravlenie intellektual'nymi resursami. Voprosy ehkonomiki, 2009, no. 7.

4. Nadzhafov I.A. Uchebnaya diskussiya kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushchih specialistov po svyazyam s obshchestvennost'yu. Kursk, 2010. 127 p.

5. Nadzhafov I.A. Modifikaciya teksta v diskurse. Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. III Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Kursk, 2010, pp. 116-119.

6. Nadzhafov I.A. Priobretenie znaniy v kontekste nauchno-innovacionnoj politiki. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta, 2012, no. 5 (44), pp. 251–253.

7. Nadzhafov I.A. Formirovanie innovativnosti studentov v kontekste novogo

ehkonomicheskogo myshleniya. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 2.

8. Nadzhafov I.A. Razvitie leksicheskoy kompetencii na anglijskom yazyke v kontekste funkcional'no-diskursivnoj tekhniki obshcheniya, formirovanie inoyazychnoj leksicheskoy kompetencii na raznyh etapah inoyazychnogo obrazovaniya: teoriya i tekhnologii; ed by G.V. Sorokovyh, T.I. Zharkova. Moscow, Perspektiva Publ., 2015, pp. 110-122.

9. Pamuhina L.G., Lyubimceva S.N., Dvornikova T.V., Zholtaya P.R. Russko-anglijskij razgovornik po vneshne-ehkonomicheskim svyazyam. Moscow, GIS Publ., 2002.

10. Shchepilova A.V. Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniyu francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu. Gumbol'dtovskie chteniya. Novaya paradigma rossijskogo yazykovogo obrazovaniya i puti ee realizacii. Moscow, 2005. 400 p.

УДК: 811.111.378

А. И. Дашкина, канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия) (e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru)

А. Ф. Мамлеева, ст. преподаватель, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия) (e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru)

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПУТЁМ СОВМЕСТНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ И РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ

В статье описывается учебное взаимодействие студентов при выполнении интегративных заданий из авторского учебного пособия по аудированию, а также упражнений на развитие критического мышления и навыков принятия решений путём анализа художественной литературы. Учащиеся просматривали краткие видео, содержащие проблему, и формулировали своё отношение к ней. После этого учащимся предлагался текст, в котором та же проблема рассматривалась с другой точки зрения. На основании просмотренного видео и изученного текста учащимся предлагалось принять участие в дискуссии в парах и малых группах, в результате которой они приходили к единому мнению по затрагиваемой проблеме.

Другим видом работы над проблемной ситуацией являлся анализ отрывка из художественного произведения, содержащий проблему личностного плана. К основным задачам, поставленным перед учащимися на данном этапе, относилась необходимость проследить глубинную сущность проблемы и определить свое отношение к ней. Учащиеся должны были найти действенное средство преодоления проблемы. Для этого им предлагалось провести дискуссию, в ходе которой осуществлялся анализ предложенных решений и оценка их эффективности с выбором наиболее удачного варианта. Одним из наиболее важных аспектов работы над поставленной проблемой являлся переход от базовых идей к деталям и формирование навыков их эффективного обсуждения. Работа над текстом проходила в три этапа – стадию вызова, стадию осмысления и стадию рефлексии. Именно такой способ работы над поставленной проблемой обеспечивает развитие рефлексивных способностей учащихся. Финальной стадией работы над произведением являлось осуществление критического анализа текста, во время которого требовалось выразить сомнение или несогласие с точкой зрения автора. В ходе работы было отмечено, что учащиеся демонстрировали неподдельную любознательность и стремление к приобретению новых знаний. Такие важные компоненты критического мышления, как смелость в формулировке высказываний, способность возражать, а также терпимость и любознательность, развиваемые в процессе работы над проблемными ситуациями, относятся также к навыкам межличностного отношения и необходимы учащимся в повседневной жизни. Таким образом, в процессе работы над проблемными ситуациями происходило не только формирование навыков критического мышления, но и развитие личностных качеств учащихся, повышение их культурного уровня.

Ключевые слова: критическое мышление, интегративные задания, художественный текст, чтение, аудирование.

Ссылка для цитирования: Дашкина А. И., Мамлеева А. Ф. Формирование критического мышления у студентов лингвистического направления путём совместного выполнения интегративных заданий и работы с художественным текстом // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 105–119.

Введение

Формирование умений критического мышления у студентов, обучающихся по лингвистическим направлениям, следует рассматривать как один из ключевых аспектов профессионально-ориентированного овладения иностранным языком. Учитывая высокий уровень языковой подготовки студентов-лингвистов, можно предположить, что иностранный язык может использоваться ими для обсуждения неоднозначных современных проблем.

Развитие критического мышления непосредственно связано с принципами развивающего обучения, так как оно всегда подразумевает наличие проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана. Это теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно исследовательского, преобразовательного и познавательного характера. Следовательно, представляется целесообразным

построить процесс обучения таким образом, чтобы студенты сами могли находить решения, предварительно проведя разносторонний анализ поставленной проблемы.

Необходимость формирования критического мышления должна учитываться при разработке дидактических материалов. Задания творческого исследовательского характера, целенаправленно развивающие критическое мышление, позволят учащимся «выйти на уровень синтеза и оценки изучаемых явлений, то есть на уровень продуктивных когнитивных умений» [6, с. 16]. Таким образом, целью данной статьи является рассмотрение таких дидактических средств формирования критического мышления как интегративные задания на основе публицистического дискурса и дискуссии на основе художественного текста. Основными методами исследования являются наблюдения преподавателей за ходом учебного процесса с применением указанных дидактических средств, сравнение студенческих достижений в освоении критического мышления, анализ результатов обучения.

1. Раскрытие понятия «критическое мышление»

В структуре мышления можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Существуют различные виды мышления, в частности критическое мышление, методология которого стала особенно успешно развиваться с учетом таксономии мыслительных действий Б.Блума [Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *Ataxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.] Авторы, разработавшие концепцию развития критического мышления, исходят из того, что все суждения являются тезисами, требующими доказательства.

Таксономия мыслительных действий находит свое отражение при постановке проблемы, когда учитель оценивает и способности и возможности отдельных учащихся, выбирая для них степень

сложности задания. Выделяют несколько уровней сложности заданий или учебных целей, которые объединяют в таксономии. Таксономия учебных целей по Б. Блуму представлена следующим образом:

– Знание – запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до теорий. На этом уровне сложности обучающийся в состоянии выучить, вспомнить и повторить выученное.

– Понимание – умение интерпретировать, объяснить или перевести материал из одной формы в другую (из словесной в математическую или графическую); высказывание предположения о дальнейшем ходе события или явления; предсказание последствий и результатов.

– Применение – умение использовать материал в конкретных условиях или новых ситуациях. Применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий в новых теоретических или конкретных практических ситуациях.

– Анализ – умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура. Вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Требуется осознание не только содержания материала, но и его внутреннего строения.

– Синтез – умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Примером может служить план действий, схемы, совокупность обобщенных связей, соединение знаний из различных областей для того, чтобы решить проблему или выработать план ее решения.

– Оценка – умение оценивать значение того или иного материала (научных данных, исследовательского материала, литературного произведения) для конкретной цели, оценить логику построения материала, соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности. Суждения должны основываться на четких крите-

риях – внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие наметенной цели). Критерии либо определяются учащимся, либо задаются извне.

Если обучающийся может достичь цели только первого уровня, его знания и общеучебные навыки будут невысокими. Достижение более высоких уровней говорит о наличии успехов в учебе и повышении уровня общего развития учащихся.

Преподавателю необходимо постоянно демонстрировать учащимся явления, которые входят в противоречие с имеющимися представлениями, побуждать их выдвигать альтернативные объяснения, предположения, догадки. Кроме того, необходимо давать возможность исследовать свои предположения, например, путем проведения опыта или обсуждения в малых группах. Кроме того, необходимо давать учащимся возможность применить новые представления к широкому кругу явлений, ситуаций для того, чтобы они поняли и оценили их прикладное значение [15].

По мнению Р. Поля, каждый индивид склонен упрощать опыт и проблемы, с которыми сталкивается, чтобы сделать их более легкими для восприятия. Человек, не мыслящий критически, склонен к чрезмерному упрощению, что приводит к искажению содержания проблем и опыта. То, что должно быть признано как сложное, неоднозначное, тонкое рассматривается в подобном случае как простое, элементарное, ясное и очевидное. Мыслящие критически, напротив, стараются выделить упрощенные модели и решения, но не посредством упущений или искажений [13].

Чтобы научиться мыслить, необходимо развитие установки на критическое мышление и готовность к нему. Одна из наиболее характерных особенностей некритического разума состоит в склонности рассматривать вещи в терминах черного и белого, «абсолютно верного» или «полностью ложного». Научившись мыслить критически, можно научиться определять характер отношений очевидности

и веры и, исходя из этого, формулировать утверждения соответственно [11, с. 37].

Таким образом, критическое мышление направлено на раскрытие и преодоление противоречий. Критическое мышление состоит из определенного ряда мыслительных процессов, связанных с оценкой получаемой информации. К ним относится: анализ, концептуализация, определение, изучение, выведение, слушание, опрос, рассуждение, синтезирование. Посредством комплекса мыслительных процессов происходит оценка информации, которая в совокупности с оценкой различных идей помогает изменить мыслительный процесс, думать и оценивать информацию объективнее.

2. Целенаправленное формирование умений критического мышления

Целенаправленное формирование умений критического мышления представляется важным компонентом лингвистического образования. Перед обучающимися ставится конкретная задача, при решении которой они будут использовать иностранный язык в качестве инструмента. Задания эвристического характера помогают учащимся преодолеть трудности, связанные с переходом к разговорному языку. Необходимость сосредоточиться на осмыслении поставленной проблемы отвлекает их внимание от боязни допустить грамматические и лексические ошибки. Таким образом, информация, содержащаяся в учебных заданиях, должна стимулировать студентов к осуществлению деятельности по исследованию, анализу и оценке, т.е. стимулировать их критическое мышление.

Критическое мышление можно определить как «особый вид рефлексивной мыслительной деятельности человека, направленный на осознанное отношение к самому процессу мышления, на оценку и проверку фактов, гипотез и взглядов, на анализ и решение проблемных ситуаций, принятие решений, аргументацию своей точки зрения» [1, с. 10]. Исходя из данного определения, студенты должны научиться мыслить объектив-

но, представляя ситуацию с противоположных точек зрения, равно как и отстаивать собственное мнение. Кроме того, они не должны принимать на веру факты, не подвергая их критической оценке. При формировании своей точки зрения или принятии решений они не должны руководствоваться эмоциями или общепринятыми догмами.

В традиционных пособиях по гуманитарным аспектам вообще и по иностранному языку, в частности, как правило, была представлена только одна точка зрения, и от студентов зачастую требовалось усвоить готовый материал, не подвергая его критическому осмыслению. В результате подобного подхода к обучению у студентов в сознании складывались стереотипы, препятствующие объективному восприятию действительности. Именно поэтому одной из актуальных задач представляется разработка авторских учебных пособий по иностранному языку, содержащих задания, способствующие формированию критического мышления. Указанные задания целесообразно выполнять в парах или малых группах, поскольку данная форма организации учебного процесса стимулирует обсуждение, тем самым помогая формировать навыки анализа, синтеза и оценки.

Парная и групповая работа при выполнении интегративных заданий в авторских учебных пособиях по иностранному языку.

Многие задания в современных пособиях по иностранному языку для студентов лингвистических направлений помогают сформировать умение критически мыслить. К ним можно отнести любое творческое задание, такое, как написание эссе, проектную работу, обсуждение текста или видеофильма, участие в диалогах, нацеленных на обсуждение спорной тематики, и многие другие задания, при выполнении которых учащиеся высказывают своё мнение. Одним из примеров творческих заданий для студентов повышенного уровня языковой компетенции являются интегративные

задания, предлагаемые в международном тесте TOEFL, в которых обучающимся предлагается устно или письменно выразить свое мнение на основе анализа исходной информации в форматах чтения и аудирования.

Интегративные задания могут заключаться в сравнении информации, предлагаемой в аудиотексте, в котором высказываются мнения по определённому вопросу, с информацией, полученной при прочтении статьи, содержащей противоположное мнение по той же теме. Учащийся, выполняющий задание, должен найти отличия между прослушанным материалом и текстом для чтения и изложить их в устной форме или в виде эссе. Несмотря на то, что при выполнении интегративного задания в рамках теста TOEFL учащиеся не должны высказывать своё мнение по обнаруженным отличиям, навыки критического мышления формируются за счёт того, что в задании приводятся прямо противоположные мнения по одному и тому же вопросу. Цель занятий, направленных на формирование критического мышления, заключается в том, чтобы студенты могли овладеть навыками убедительной аргументации, при которой критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами [2, с. 10]. По нашему мнению, выполнение интегративных заданий в формате TOEFL представляется особенно эффективным для её достижения. У студентов формируется более объективный подход к анализу исследуемых текстов, поскольку они начинают осознавать, что по любому вопросу могут существовать диаметрально противоположные точки зрения.

Любые дидактические материалы, в частности авторские пособия, также должны содержать тексты и задания, способствующие «постепенному и целенаправленному развитию у учащихся навыков критического мышления и критического чтения, столь необходимых для успешности процесса понимания

коммуникативного смысла текста в целом» [3, с. 20]. Например, при выполнении интегративных заданий учащиеся должны выделить основные идеи, содержащиеся в сообщениях, предлагаемых для сравнения. Однако, в отличие от интегративных заданий в формате TOEFL, упражнения в авторских пособиях могут выходить за рамки понимания коммуникативного смысла. В них от учащегося может требоваться высказать и аргументировать своё мнение по основным идеям текста.

Рассмотрим различные виды интегративных заданий, предложенные в авторском пособии по аудированию для студентов лингвистических направлений [4], проанализируем, каким образом они могут способствовать формированию умений критического мышления у обучающихся в процессе их совместной работы по пособию. Преподавателю рекомендовалось разделять студентов на пары или группы из трёх человек, в которых учащиеся, владеющие иностранным языком на более высоком уровне, выступали в роли кураторов. В случае возникновения затруднений они должны были помогать и давать объяснения другим студентам в парах или малых группах. Кроме того, они проверяли правильность выполнения интегративных заданий перед предъявлением результатов педагогу. В течение работы в рамках пособия состав пар или малых групп не менялся.

В некоторых разделах пособия учащимся предлагалось найти, по меньшей мере, три отличия между научным докладом, предъявляемым на аудиторном занятии в качестве видеофрагмента, и текстом на ту же тему. Например, изучая первый раздел пособия, студенты смотрели на занятии видео презентацию Джима Трилиса “How to read a book you don’t want to read”, в которой докладчик рассказывает о стратегиях чтения учебной литературы, сравнивая этот процесс со спиливанием дерева. Домашнее зада-

ние формулировалось следующим образом:

Find at least three points of difference between Jim Trelease’s video presentation on reading and this essay (“Reading required texts strategically”).

Студенты должны были ещё раз посмотреть видео, изученное на аудиторном занятии, и прочесть связанный с ним текст из пособия. Далее они должны были выделить в обоих сообщениях основные идеи и изложить их по пунктам в письменном виде. Учащиеся с более низким уровнем владения языком должны были проконсультироваться с куратором своей пары или малой группы по поводу правильности этой части задания, используя для контакта любой доступный канал коммуникации (Интернет, мобильный телефон, личный контакт и т.д.) и, в случае необходимости, исправить допущенные ошибки.

Совместное выполнение студентами указанного задания представляло собой два важных этапа формирования критического мышления: определение проблемы и системное наблюдение [5]. Учащиеся должны были определить основные проблемы, возникающие при чтении, в видео Джима Трилиса и в комментирующем его тексте. Далее они должны были провести системное наблюдение путём фиксации, сопоставления и анализа основных идей из обоих источников.

Указанное задание выполнялось на первоначальном этапе формирования критического мышления. На дальнейших этапах задания постепенно усложнялись. Так, в пятом разделе пособия Anatomy and Physiology студенты сравнивали два видео, в каждом из которых внимание уделялось разным аспектам данной темы. В первом видео большее внимание уделяется рассмотрению истории развития анатомии, а также профессиональной терминологии, употребляемой при описании различных частей тела, в то время как во втором видео ведущий в большей степени сосредотачивается на физиоло-

гии и устанавливает взаимосвязь между органами и их функциями.

Данный формат заданий был предложен студентам на втором этапе целенаправленного процесса развития навыков критического мышления. По мнению Плотниковой Н.Ф., в число заданий, подготавливающих студентов к ведению дискуссии и отстаиванию своего мнения, необходимо включить прослушивание мини-текстов с проверкой понимания при помощи вопросов, а также составление монологов на основе фраз из упражнений [5, с. 65]. В нашем примере после просмотра обоих видео по анатомии и физиологии студенты объединялись в пары или малые группы для совместной подготовки монолога, основанного на сравнении двух различных подходов к одному и тому же вопросу.

Указанный вид работы можно описать как рецептивный этап формирования критического мышления, поскольку от студентов не требовалось выражать несогласие с различными мнениями или подвергать критической оценке предлагаемые в видео подходы. Однако от учащихся требовалось не только сопоставить информацию из видео, но и дать свои комментарии по поводу различных стилей подачи материала в каждом из видео. Работа студентов на рецептивном этапе заложила основу для выполнения продуктивных заданий, направленных на формирование критического мышления.

На продуктивном этапе выполнения интегративных заданий вырабатывались следующие компоненты критического мышления: умение мыслить самостоятельно и делать независимые оценки, умение аргументировать своё мнение. Кроме того, студенты учились вести себя цивилизованно в момент дискуссии, внимательно выслушивать оппонента, выдвигать и формулировать аргументы в защиту своей позиции, отбирать наиболее сильные доводы и предвосхищать аргументы оппонентов [6, с. 48]. В некоторых разделах авторского пособия в инте-

гративных заданиях предлагалась альтернативная точка зрения, явно не вызывающая поддержки у большинства студентов. Подобные задания стимулировали коллективную дискуссию, в процессе которой также формировалось критическое мышление.

Так, в разделе Animal Rights Activist Симона Рейес высказывает в своём видео мнение о необходимости защищать права животных, с которым невозможно не согласиться и которое убедительно доказывает, что пришло время пересмотреть наше отношение к ним. Однако в интегративном задании приводится видео, описывающее ситуацию, в которой защитники прав животных ведут себя неэтично, необоснованно обвиняя семью из Миннесоты в жестоком отношении к животным. Задание было сформулировано следующим образом:

Watch the video Minnesota Family Harassed by Animal Rights Activists and discuss the following questions adding your own opinion: Are all animal right activists honest and well-wishers? What situation is described in the second video? Compare activists' actions in the first and second videos.

На наш взгляд, указанное задание направлено на развитие такого компонента критического мышления, как «умение человека объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы» [8, с. 46]. Так, в нашем примере учащимся предлагалось объективно оценить противоположные взгляды людей на проблему защиты прав животных. Работая в малых группах, студенты подвергли полученную информацию критическому осмыслению, в результате которого они сделали вывод о необходимости следования этическим нормам при участии в общественных акциях. Таким образом, в процессе совместного выполнения интегративных заданий, направленных на развитие навыков критического мышления, у студентов формируется ряд пози-

тивных, социально значимых, личностных характеристик.

3. Формирование позитивных личностных характеристик студентов в процессе развития навыков критического мышления

Понятие «критическое мышление» включает в себя такие компоненты, как коммуникативность, смелость высказываний, способность возражать, ответственность, терпимость, любознательность [5]. При развитии навыков критического мышления в процессе выполнения интегративных заданий у учащихся одновременно развиваются указанные характеристики.

Под коммуникативностью подразумевается взаимодействие людей в процессе общения, направленное на обмен информацией. Так, при выполнении интегративного задания, направленного на поиск в интернете различных мнений по поводу проблем, затрагиваемых в пособии, каждая пара студентов готовила в качестве домашнего задания краткое (2 минуты) сообщение по своему Интернет-источнику. Пример формулировки указанного задания приведён ниже:

Using open electronic resources find some information on Animals Off The Menu issue and prepare a report drawing on comparison of tackling this issue by different educators. Your own opinion also matters!

В речи Филиппа Уоллена *Animals Should Be Off The Menu*, прослушанной на занятии, высказывалось мнение о необходимости полного исключения животных продуктов из меню. Однако многие студенты высказали мнение о том, что рацион питания обязательно должен включать мясные продукты, и аргументировали его, опираясь на Интернет-ресурсы. Студенты готовили задание посредством общения через интернет, и делали устное сообщение по результатам своего исследования на следующем занятии. Коммуникативность поддерживалась как на этапе подготовки домашнего задания, так и во время аудиторной презента-

ции. Студенты не только слушали сообщение каждой группы, но и задавали вопросы по содержанию.

Опыт показал, что учащиеся с большим энтузиазмом выполняли домашние задания, связанные с поиском различных мнений в интернете и с интересом слушали выступления других студентов. Процесс обмена информацией стимулировал любознательность обучающихся, под которой подразумевается стремление к приобретению новых знаний; живой интерес ко всему, что может обогатить жизненный опыт, дать новые впечатления. После доклада, сделанного каждой парой, остальные студенты должны были задать как минимум три вопроса, связанных с сообщением. В начале семестра преподавателю приходилось обращаться к студентам индивидуально, чтобы искусственно стимулировать постановку вопросов. К середине семестра учащиеся сами стремились приобрести новые знания и обогатить жизненный опыт и задавали вопросы по собственной инициативе. Кроме того, к середине семестра студенты слушали доклады других учащихся, не отвлекаясь на повторение собственного выступления, что являлось подтверждением роста их любознательности.

Любознательность способствовала более внимательному прослушиванию сообщений, сделанных на занятии, а, следовательно, более эффективному усвоению информации. Учащиеся не только пассивно воспринимали полученные сведения, но и подвергали их критическому осмыслению. В некоторых случаях выступления вызывали возражения и заставляли студентов включаться в спор. Так, при обсуждении темы *Ecosystems*, предложенной в авторском пособии, студенты должны были использовать электронные ресурсы, чтобы выяснить, насколько человеческое вмешательство может повлиять на равновесие экологических систем. На аудиторном занятии часть группы утверждала, что экологические системы настолько устойчивы, что человеческое влияние на них

ничтожно. По мнению другой части группы, состояние экологических систем полностью зависит от человеческого влияния и от предпринимаемых людьми мер по защите окружающей среды.

Во время обсуждения указанной темы некоторые студенты не желали воспринимать противоположную точку зрения, поэтому преподаватель вынужден был сделать спор более конструктивным, указывая на наиболее веские аргументы, выдвигаемые обеими сторонами. Преподаватель указал студентам, что обе точки зрения имеют научное подтверждение и не могут быть полностью опровергнуты. В течение семестра на каждом занятии проводились обсуждения на основе интегративных заданий, в процессе которых у учащихся сформировалась толерантность по отношению к мнениям, высказываемым другими участниками спора. Как было указано Плотниковой Н.Ф., толерантность (или терпимость) является одним из компонентов критического мышления. Действительно, умение воспринимать противоположные мнения помогает критически осмыслить собственную позицию, найти в ней сильные и слабые стороны.

Создание атмосферы толерантности способствовало развитию ещё двух компонентов критического мышления, указанных Плотниковой Н.Ф. В результате конструктивных обсуждений, в которых проявлялось уважение к различным мнениям, у учащихся сформировались такие важные качества, как смелость высказываний и способность возражать. Интегративные задания, в которых затрагивались современные темы, интересующие большинство студентов, особенно способствовали формированию указанных личностных характеристик. Так, после просмотра видео *Why privacy matters* на аудиторном занятии, а также на основе информации, полученной в Интернете, студенты должны были в процессе парного выполнения домашнего задания сделать устное сообщение о моральных аспектах тотального контроля над

людьми в целях поддержания правопорядка.

Во время прослушивания устных сообщений на следующем аудиторном занятии выяснилось, что разные пары учащихся поддерживали диаметрально противоположные точки зрения. Некоторые студенты в своих выступлениях соглашались с мнением Гленна Гринвальда из видео *Why privacy matters* о том, что тотальный контроль каждого совершаемого людьми действия подавляет творческое начало и противоречит демократическим принципам. По мнению других студентов, тотальный контроль помогает властям предотвращать преступления, в частности, террористические акты, без необходимости репрессий. В данном случае от студентов потребовалась смелость высказываний и способность возражать, поскольку указанное задание затрагивало политические, социальные, моральные и философские аспекты. Когда учащиеся отстаивали свои мнения, они сумели преодолеть невольно возникающие психологические барьеры, которые неизбежны при высказывании мнений, которые, возможно, противоречат мнениям окружающих.

По мнению исследователей, одним из типов заданий, способствующих развитию критического мышления, является моделирование ситуации, в которой студенты сталкиваются с дилеммой, предполагающей сложный выбор одной из двух альтернатив [7, с. 51]. Именно поэтому мы считаем целесообразным предлагать студентам интегративные задания, которые сочетают в себе рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности при обсуждении альтернативных вариантов рассмотрения проблемы. Выполнение таких заданий в парах или малых группах помогает учащимся оценить свою точку зрения и позицию своих партнёров, воспитывает в студентах общественно-значимые личностные качества.

При том, что проблемно-ориентированные интегративные задания являются опробованными нами дидактическими

форматами для обучения студентов критическому мышлению на иностранном языке, это не единственное средство обучения, нацеленное на формирование позитивных личностных качеств обучающихся. Не менее значимым средством обучения критическому мышлению в вузе является использование художественного текста.

4. Целенаправленное формирование критического мышления и навыков принятия решений посредством анализа художественной литературы

Молодежь является своеобразным индикатором происходящих перемен и формирует потенциал будущего инновационного общества. От её предпочтений зависит жизнь общества, его культурное и материальное развитие. Следовательно, вопрос о ценностях молодёжи никогда не теряет своей актуальности. В условиях процесса изменения духовно-нравственных ценностей и ориентиров жизненные приоритеты молодого поколения трансформируются. В исследовании А. Р. Зайнутдиновой были выявлены современные тенденции формирования и развития интересов современной молодежи. В частности, были выделены следующие характеристики: стандартизация вкусов; высокий уровень материализма; снижение художественного вкуса; обеднение культурных потребностей; тенденция к прагматизму; потеря приоритетов духовно-нравственного развития [9]. У молодого поколения в силу возрастных особенностей отсутствует необходимый практический опыт, и зачастую ложные суждения и принципы принимаются ими за истинные, в результате чего их мировоззрение разрушается, происходит отказ от духовных ценностей, потеря ориентиров.

Искусство в его высших творческих формах не сводится ни к интуиции, ни к жизненному опыту, таким образом, оно является универсальным средством передачи ценностей от поколения к поколению и может рассматриваться как средство развития ценностей. Оно представляет собой порождение нового знания, ак-

тивную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Таким образом, искусство может быть положено в основу системы воспитания молодого поколения. Согласно заключению психологов, оно захватывает различные стороны психики человека: чувства, волю, развивает его сознание и самосознание, формирует мировоззрение. По мнению Анненковой Н. В., искусство содействует утверждению гуманного, нравственного начала в человеке, воспитывает глубокие патриотические чувства [10].

Литература является самым универсальным и самым философским искусством. Именно поэтому она должна рассматриваться как один из наиболее важных предметов с точки зрения ее воспитательных возможностей. С помощью литературы происходит развитие и формирование духовных, культурных и социальных сфер личности.

Формирование личности высокой нравственной культуры начинается с воспитания гуманистического мировоззрения. В процессе подготовки современных студентов необходимо учитывать их интересы и подбирать учебный материал таким образом, чтобы он способствовал повышению культурного уровня. Этому способствует приобщение студентов вуза к чтению художественной литературы. Однако возможности литературы как предмета в части духовно-нравственного воспитания личности обучающихся используются недостаточно. Кроме того, по мнению ряда ученых, только лишь чтение не развивает способности лучше думать, а значит, не позволяет полностью раскрыть потенциал литературы для формирования духовных, культурных и социальных сфер личности.

Рассмотрение проблемы критического стиля мышления связано с вопросами изучения рефлексивных способностей личности. И. В. Усачева приводит в своих работах и ряд специальных приемов осмысления субъектом познания учебных текстов при самостоятельной работе с

ними. Самой высокой степенью осмысления текста является критический анализ - способность к нему проявляется в дополнениях к прочитанному, в выражении читателем сомнений или несогласий с автором текста, в мысленном выражении собственной, как правило, отличающейся от авторской точки зрения [12]. При критическом взгляде на проблему принято пользоваться такими фразамаркерами, как «высоко вероятно», «правдоподобно», «не очень вероятно», «вряд ли возможно», «часто», «обычно», «редко», «мы сомневаемся относительно этого вопроса».

По мнению авторов, исследовавших данную проблему, эти способности проявляются после того, как индивид научился критически относиться к собственной деятельности по осмыслению текста [13].

По мнению Р. Поля, индивид, мыслящий критически, может проследить глубинную сущность проблемы, принимая во внимание релевантные аспекты в процессе мысли или обсуждения. При работе над отрывком из произведения студент должен обращать внимание на проблемы и понятия, лежащие в основе высказанных в произведении утверждений. Необходимо ставить задачу обязательного нахождения собственного понимания изучаемых моментов, помещая их в более крупную предметную структуру и структуру своей собственной целостной позиции [13]. Считается, что способность мыслить критически включает три аспекта: (1) устойчивое отношение предрасположенности к вдумчивому рассмотрению проблем и предметов (исследования), с которыми приходится сталкиваться в своём жизненном опыте, (2) знание методов логичного исследования и рассуждения (аргументирования) и (3) умение применить эти методы.

Необходимо обратиться к анализу процесса чтения при критическом мышлении. По мнению Р. Поля, мыслящие критически читают со здоровым скептицизмом. Но они не подвергают что-либо сомнению или отрицанию до тех

пор, пока не разберутся в этом. Они сначала выясняют, а потом уже судят. Они понимают, что каждый может ошибаться и быть неправым, не исключая и автора. Они также осознают, что, поскольку каждый человек имеет свою точку зрения, то он, по этой причине, может упустить часть релевантной информации. Нет таких двух авторов, которые писали бы книгу по одной и той же теме, исходя из одной и той же перспективы или позиции. Таким образом, читающие критически признают, что чтение книги есть чтение лишь об одном возможном взгляде на предмет; большего можно достичь посредством рассмотрения всего многообразия взглядов на интересующий нас предмет. Читающие критически спрашивают себя о том, что они читают; они хотят знать о том, что подразумевается, обосновывается, описывается в тексте, а также смысл и истину. Они оценивают текст как целостность, применяя широкий перечень интерпретаций; читающие критически не склонны игнорировать или искажать то, что не вписывается в их интерпретацию. Критическое мышление требует умения распознавать проблемы; находить действенные средства их преодоления; собирать и упорядочивать относящуюся к проблеме информацию [13].

Рассмотрим процесс формирования таких важных аспектов критического мышления, как принятие решения. Задача человека, принимающего решение, по мнению Д. Халперн, заключается в том, чтобы выбрать наилучшее возможное решение. Определение того, что является «лучшим», требует специальной фазы оценки. Во время этой фазы «лучшее» часто оказывается понятием относительным [14]. Обратимся к анализу процесса принятия решения, каждый блок которого представляет собой определенный этап процесса.

Идентификация проблемы, распознавание и построение схемы решения является первой степенью работы над поставленной проблемой. За ней следует выработка альтернативных вариантов.

Здесь необходимо учитывать такие важные факторы, как личное воздействие; когнитивные и социально-культурные предубеждения индивида, характеристики окружающей среды. Именно под давлением данных факторов, выработка альтернативных решений у разных индивидов происходит по-разному. Следующим шагом является оценка альтернативных вариантов, в ходе которой индивид должен оценить вероятность, последствия, риск и преимущества всех возможных вариантов. Многие трудности при принятии решения заключаются в вынесении суждения о наилучших альтернативах.

Обычно решение принимается в условиях недостатка информации и подразумевает догадки и прогнозы будущих событий. Суть решения может меняться по мере того, как вырабатываются и оцениваются новые альтернативы. Решение также требует действия, хотя это действие может быть и невыраженным. Эти процессы происходят в условиях, которые влияют на происходящее и в значительной степени зависят от той информации, которую индивид знает и получает во время принятия решения [14]. Сложность принятия правильного решения состоит в том, что индивид может упустить из виду один из этапов работы над проблемой, в результате чего решение, которое он примет, будет не до конца обдуманым и взвешенным. Таким образом, необходимо постоянно тренировать процесс выработки правильного решения и следить за четким выполнением каждой ступени.

Нами была предпринята попытка формирования навыков критического мышления у студентов лингвистического направления посредством чтения ими ряда произведений художественной литературы на иностранном языке и выполнения комплекса упражнений на развитие навыков принятия решения.

Одним из таких упражнений является поиск решения при ответе на вопрос, поставленный в рассказе Эрнеста Хемингуэя «Ожидание». В рассказе речь идет о маленьком мальчике девяти лет,

который болен во время холодной зимы. Когда мальчик заболевает гриппом, вызывают врача, и тот рекомендует три различных лекарства и сообщает отцу мальчика, что его температура составляет 102 градуса по Фаренгейту.

Мальчик тих и погружен в себя, отец предлагает ему почитать его любимую книгу, но мальчик отказывается. Он остается замкнутым, и по его поведению становится понятно, что есть нечто, беспокоящее его. Отец мальчика идет на прогулку, а по возвращении узнает, что мальчик никого не хочет впускать в свою комнату. Когда отцу, наконец, удается поговорить с ребенком, тот спрашивает его, когда он умрет. Отец обескуражен и уверяет сына, что этого не произойдет, потому что его болезнь не настолько серьезна. Мальчик думал, что его температура – 102 градуса – была смертельной, потому что он услышал во Франции, где используется шкала Цельсия, что температура выше 44 градусов смертельна. Когда отец объясняет ему разницу в масштабах, мальчик медленно успокаивается, а на следующий день он становится плаксивым и расстраивается по пустякам, что указывает на эмоциональное напряжение, испытанное им в течение предыдущего дня. Отец, попав в сложную и неоднозначную ситуацию, принимает неправильное решение и никаким образом не способствует снятию напряжения у ребенка.

Таким образом, основной идеей этого рассказа является непонимание, недостаток информации у ребенка, который порождает мучительные раздумья. Обучающиеся должны назвать основную ошибку в поведении отца. Они должны принять решение, ответив на вопрос: «Прав ли отец ребенка, выбравший такую линию поведения». Следующим шагом является принятие решения о наиболее правильном стиле поведения родителя в подобной ситуации.

Рассмотрим следующий алгоритм работы над поставленной проблемой:

– Идентификация проблемы.

Для идентификации проблемы учащимся задается ряд вопросов.

– Проблема определена.

Она заключается в недостаточном понимании ситуации со стороны отца (он не понимает, что ребенка мучает не только его физическое, но и психологическое состояние), а также со стороны ребенка. Мальчик считает свою болезнь смертельной из-за недостатка знаний, но не обращается за помощью к близким людям, решая страдать в одиночку. Отец предпочитает никаким образом не влиять на ситуацию - он идет на прогулку. В результате его легкомысленного поведения ребенок окончательно замыкается и готовится умереть один в своей комнате.

– Рассмотрение возможных путей решения проблемы

Обучающиеся должны предложить выход из сложившейся ситуации, рассмотрев предпочтительные схемы поведения отца после того, как он узнает о болезни ребенка. Одним из возможных решений является откровенный разговор отца с малышом с целью выяснения его проблем, достижения взаимопонимания и создания психологического комфорта.

– Поиск альтернативных решений

Следующим этапом работы над произведением является поиск альтернативных решений. Например, можно предположить, что ребенок продолжает отмалчиваться и не хочет делиться с отцом своими страхами. Возможно, отец должен предложить ему порисовать, тем самым пытаясь заглянуть в его внутренний мир. Ведь известно, что рисование помогает детям отразить свои страхи и внутренние переживания. Обучающиеся составляют банк альтернативных решений.

– Оценка альтернативных вариантов

Следующим этапом является оценка альтернативных вариантов. Необходимо учитывать все риски и преимущества предложенных решений.

– Принятие окончательного решения

Заключительным этапом работы над проблемой является принятие окончательного решения, требующее от студентов всестороннего изучения пробле-

мы. Каждый этап работы сопровождается коллективными дискуссиями. Предварительно обсуждается необходимая лексика и акцентируется внимание на обязательном использовании выражений, необходимых для корректного выражения мнения, уточнения информации, запросов и комментариев.

Данная технология работы над текстом позволяет пройти три стадии развития критического мышления - стадию вызова, стадию осмысления новой информации и стадию рефлексии. Таким образом, закладывая основы качественного мышления, мы, посредством критического мышления, можем не только сформировать навыки ведения дискуссий, но и отработать процесс принятия решения.

Таким образом, критически мыслящие студенты рассматривают существенные вопросы, лежащие в основе изучаемых предметов или проблем. Они могут переходить от базовых идей к деталям. Начинающие мыслить критически не могут быть легко сбиты с пути при прослеживании какой-либо мысли. При обсуждении они не подвержены влиянию речи других. Если они видят, что набор категорий или индивидуальных характеристик более подходящий, чем предложенный ранее, они будут пользоваться более подходящим набором. Признавая, что определенные категории необходимы для достижения целей, они используют те категории, которые лучше всего подходят их целям в данное время. Они не ограничены общепринятыми способами действия. Они подвергают оценке цели и способы их достижения.

Необходимо отметить, что оба типа заданий, предлагаемых учащимся, являются интегративными по тематике и по междисциплинарным связям. Задания подобного типа способствуют развитию комплекса личностных навыков у обучающихся, развивают их познавательный интерес. Студенты показывают высокий уровень вовлеченности и отмечают, что задания подобного плана полезны с учебно-познавательной и воспитательной точки зрения.

Выводы

В этой статье мы рассмотрели процесс формирования навыков критического мышления посредством аудирования и чтения текстов, в которых поставлена определенная проблема. Работа над поставленными проблемами подразумевала сотрудничество учащихся. Преимуществом формирования критического мышления на занятиях по иностранному языку является то, что процесс обсуждения различных точек зрения более важен, чем фактическая информация. Согласно таксономии Блума Б., недостаточно достичь знания и понимания учебного материала. Студенты с высоким уровнем развития критического мышления должны овладеть навыками анализа, синтеза и оценки информации. В нашей статье мы рассмотрели формирование навыков критического мышления посредством совместной работы учащихся над выполнением интегративных заданий, а также над анализом проблем, затрагиваемых в художественных произведениях.

Мы описали разработанные нами дидактические материалы, направленные на формирование навыков критического мышления в процессе изучения иностранного языка. Они включали интегративные задания на основе публицистического дискурса, а также дискуссии на основе художественного текста.

Опыт работы с авторским пособием по аудированию показал, что интегративные задания в формате TOEFL, содержащие противоположные мнения по одной и той же проблеме, являются одним из наиболее эффективных средств развития критического мышления. Студенты, использовавшие пособие в процессе обучения, указали на то, что интегративные задания не только заставили их взглянуть на различные проблемы под новым углом зрения, но и научили подвергать критическому осмыслению любую информацию, которая поступает к ним в повседневной жизни.

Дискуссии основывались на англоязычных художественных произведени-

ях, содержащих морально-этическую проблему, которая могла решаться несколькими способами. Студенты определяли проблему, оценивали альтернативные пути её решения и вырабатывали оптимальное решение посредством дискуссии. Они учились воспринимать противоположную точку зрения, принимая во внимание необходимость рассмотрения всего многообразия взглядов на поставленную проблему. Учащиеся осознали необходимость ставить вопросы по содержанию проблемы, без которых анализ и оценка не могут быть обоснованны.

При работе с текстом учащиеся должны были рассмотреть поставленную проблему со всех сторон, проанализировать ряд возможных решений, осуществить поиск альтернативных выходов из сложившейся ситуации. Работа с текстом включала три стадии, во время которых дискуссия строилась с учетом использования необходимых выражений. В конце дискуссии учащиеся делали выводы и принимали решения. Таким образом, осуществлялось целенаправленное формирование критического мышления и навыков принятия решений.

В результате совместного выполнения интегративных заданий и работы с художественным текстом у студентов сформировались такие навыки критического мышления, как оценка, анализ и принятие решений. Кроме того, указанные виды учебно-познавательной деятельности способствовали развитию навыков межличностного общения.

Список литературы

1. Муякина В.П. Формирование умений критического мышления студентов как реализация развивающего потенциала учебного предмета «Иностранный язык»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2011.
2. Критическое мышление и новые виды грамотности: сб. / О. Варшавер. М.: ЦГЛ, 2005. 80 с.
3. Гончаров А.А. Методика обучения пониманию коммуникативного смысла

текста (в старших классах школ с углублённым изучением английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2000.

4. Дашкина А.И., Попова Н.В. Английский язык: учеб. пособие по аудированию для лингвистов. Listening comprehension tasks for linguistic majors. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2016. 138 с.

5. Плотникова Н.Ф. Педагогические условия критического мышления студентов вуза при командной форме организации обучения. Казань, 2008. 72 с.

6. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2009. 144 с.

7. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. М.: МИРОС, 2002. 176 с.

8. Самыгин С. И. [и др.]. Психология для студентов вузов: курс лекций / под ред. С.И. Самыгина. Ростов н/Д: Феникс, 2016. 157 с.

9. Зайнутдинова А. Р. Формирование досуговых интересов современной молодежи средствами национального музыкального искусства: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2012. 247 с.

10. Анненкова Н.В. Художественная литература как средство воспитания школьников гуманного отношения к родителям // Искусство и образование: журн. методики, теории и практики художеств. образования и эстет. воспитания / гл. ред. Н. А. Кушаев. М.: 1994. № 6(74).

11. Дункер К. Подходы к исследованию продуктивного мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981.

12. Усачева И.В., Ильясов И.И. Формирование учебной и исследовательской деятельности. Обучение чтению научного текста. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

13. Paul, Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.

14. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

15. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

Поступила в редакцию 14.11.17

UDC 811.111.378

A. I. Dashkina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University (St. Petersburg, Russia)
(e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru)

A. F. Mamleeva, Senior lecturer, Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University (St. Petersburg, Russia) (e-mail: mamleeva.al@gmail.com)

THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC MAJORS' CRITICAL THINKING BY DOING INTEGRATED ASSIGNMENTS AND WORKING WITH LITERARY TEXTS

In the article "The development of linguistic majors' critical thinking by doing integrated assignments and working with literary texts" we describe how students work collaboratively on performing integrated tasks from a listening comprehension course book compiled by an independent author as well as doing the exercises designed for the development of critical thinking based on the analysis of the literary texts. The students watched short videos containing a problem and expressed their attitude towards it. After that they were given a text in which the same problem was considered from a different angle. On the basis of the above mentioned video and the text the students were supposed to take part in a discussion, which was organized in pairs and small groups. The discussion resulted in arriving at a consensus on the issue which was raised in the video and the text.

Another way of dealing with a problem was analyzing an extract from a literary work which raised a psychological or emotional issue. At this stage the students were supposed to capture the essence of the problem and express

their personal attitude towards it. They had to come up with an effective means of solving it. In order to perform this task they were encouraged to hold a discussion, in which they analyzed possible solutions, evaluated their effectiveness, and chose the best possible option. One of the main aspects of work was pointing out the basic problems in the literary text and sifting through the details which are the most crucial for understanding the message of the text. This work was conducive to acquiring discussion skills. The work with the text could be divided into three stages: evocation, realization of meaning and reflection. This type of work facilitates the development of the students' reflective skills. On the final stage of work over the literary text students performed its critical analysis. It was necessary to express a doubt or disagreement with the author's viewpoint. The work with the text aroused the students' curiosity and the desire to acquire knowledge. The students also developed a number of skills, which were important components of critical thinking. These skills included bold wording of opinions, the ability to object and express disagreement, tolerance, curiosity. Thus the above mentioned assignments improved the students' cultural level and contributed to the development of interpersonal skills and personality traits which are necessary in everyday life.

Key words: critical thinking, integrated tasks, literary text, reading, listening.

For citation: Dashkina A. I., Mamleeva A. F. The development of linguistic majors' critical thinking by doing integrated assignments and working with literary texts. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 105–119 (in Russ.).

References

1. Muyakina V.P. Formirovanie ume-nij kriticheskogo myshleniya studentov kak realizaciya razvivayushchego potenciala uchebnogo predmeta «Inostrannyj yazyk». Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Stavropol', 2011.
2. Varshaver O. Kriticheskoe myshlenie i novye vidy gramotnosti. Sb. Moscow, 2005. 80 p.
3. Goncharov A.A. Metodika obucheniya ponimaniyu kommunikativnogo smysla teksta (v starshih klassah shkol s uglublyonnym izucheniem anglijskogo yazyka). Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Tambov, 2000.
4. Dashkina A.I., Popova N.V. Anglijskij yazyk. Listening comprehension tasks for linguistic majors. S.-Petersburg, 2016. 138 p.
5. Plotnikova N.F. Pedagogicheskie usloviya kriticheskogo myshleniya studentov vuza pri komandnoj forme organizacii obucheniya. Kazan', 2008. 72 p.
6. Mushtavinskaya I. V. Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya. S.-Petersburg, 2009. 144 p.
7. Butenko A.V., Hodos E.A. Kriticheskoe myshlenie: metod, teoriya, praktika. Moscow, 2002. 176 p.
8. Samygin S. I. [i dr.] Psihologiya dlya studentov vuzov; ed by S.I. Samygin. Rostov n/D, 2016. 157 p.
9. Zajnutdinova A. R. Formirovanie dosugovyh interesov sovremennoj molodezhi sredstvami nacional'nogo muzykal'nogo iskusstva. Diss. kand. ped. nauk. Kazan', 2012. 247 p.
10. Annenkova N.V. Hudozhestvennaya literatura kak sredstvo vospitaniya u shkol'nikov gumannogo otnosheniya k roditelyam. Iskusstvo i obrazovanie. Zhurn. metodiki, teorii i praktiki hudozhestv. obrazovaniya i ehstet. Vospitaniya; ed by Kushaev N. A. Moscow, 1994, no. 6(74).
11. Dunker K. Podhody k issledovaniyu produktivnogo myshleniya. Hrestomatiya po obshchej psihologii. Psihologiya myshleniya. Moscow, 1981.
12. Usacheva I.V., Il'yasov I.I. Formirovanie uchebnoj i issledovatel'skoj deyatelnosti. Obuchenie chteniyu nauchnogo teksta. Moscow, 1986.
13. Paul, Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.
14. Halpern D. Psihologiya kriticheskogo myshleniya. S.-Petersburg, 2000. 512 p.
15. Klarin M. V. Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta). Riga, 1995. 176 p.

УДК 378:811.111'322.4

Н.В. Попова, д-р пед. наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия) (e-mail: ninavaspo@mail.ru)

А.Н. Пятницкий, канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия) (e-mail: pa64@list.ru)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА РЕФЕРАТИВНОМУ ПЕРЕВОДУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОТКРЫТЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ

Рассмотрено значение перевода как самостоятельного вида учебной деятельности. Перевод не одобряется в существующих программах по иностранному языку для неязыковых вузов, однако в признании перевода составляющей содержания обучения иностранному языку наблюдается положительная динамика.

Показано важное место реферативного перевода на занятиях по иностранному языку в вузе. На основе анкетирования аспирантов выявлена полезность реферативного перевода в практике обучения иностранному языку: большинство опрошенных отмечают, что при написании научных статей им чаще требуется не полный, а реферативный перевод научных статей. Реферативный перевод ведет к формированию универсальных навыков переработки иноязычной научной информации, способствует развитию логики изложения, дисциплинирует профессиональное мышление будущего специалиста, помогая дифференцировать главное и второстепенное.

Использование систем машинного перевода при выполнении реферативного перевода становится более востребованным в связи с увеличением объемов поступающей информации. В связи с этим постредактирование машинного перевода актуализируется как насущная учебно-методическая проблема при обучении студентов реферативному переводу с иностранного языка на родной. Для среднего и слабого контингента студентов технического вуза наиболее приемлемым является легкое постредактирование, которое является пока что малоисследованным дидактическим ресурсом в преподавании ИЯ.

Описана методика проведения пилотного эксперимента по оцениванию качества реферативного перевода с применением систем машинного перевода и представлены результаты пилотного эксперимента в двух группах. Сделан вывод о перспективности дальнейших исследований по использованию открытых электронных ресурсов при обучении реферативному переводу.

Ключевые слова: реферативный перевод, аспиранты, технический вуз, анкетирование, машинный перевод, постредактирование, методика, эксперимент.

Ссылка для цитирования: 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.

Введение

Обучение иностранному языку в техническом вузе, которое, как правило, ограничивается двумя курсами бакалавриата, предполагает обучение четырьмя видами речевой деятельности: рецептивным видам – чтению и аудированию, а также продуктивным видам речевой деятельности – говорению и письму. Эта целевая установка отражена в известных учебниках по методике преподавания иностранного языка (ИЯ) [1, 2], которых необходимо придерживаться всем практикующим преподавателям.

Что касается перевода, то нужно отметить, что он даже не упоминается в основных учебниках и учебных пособиях по методике обучения ИЯ, поэтому мож-

но сделать вывод о том, что в настоящее время он явно недооценивается. Подобная ситуация в нашей методике преподавания ИЯ может объясняться общей ориентацией методистов на западную методику преподавания ИЯ, которая рассчитана на обучение многонациональных групп студентов. Понятно, что отсутствие гомогенных групп студентов с одним и тем же родным языком лишает преподавателя возможности использовать перевод как средство обучения.

Мы считаем, что обучение переводу студентов российского неязыкового вуза необходимо, поскольку перевод в полной мере востребован при поступлении в аспирантуру и сдаче экзамена на кандидатский минимум по иностранному языку. Цель нашей статьи – показать, что пере-

вод должен стать самостоятельным видом учебной деятельности и что обучение реферативному переводу (РП) должно занять определенное место в рабочих учебных программах по дисциплине «Иностранный язык». Использование открытых электронных ресурсов (ОЭР), в частности систем машинного перевода (МП), нужно также приветствовать.

Низкий статус перевода при обучении иностранному языку

При том, что перевод как средство обучения и контроля используется практически всеми преподавателями ИЯ в России, он подвергается суровой критике в методической литературе по преподаванию ИЯ. Еще в 1960-70-е годы отмечалось, что учебный перевод неизбежен только при семантизации абстрактных слов или при контроле понимания, если все другие средства менее эффективны [3]. Известный педагог, идеолог коммуникативного подхода к изучению ИЯ, Е.И. Пассов выступал за одноязычность упражнений, считая, что от перевода следует отказываться в пользу иноязычной коммуникации. Автор учебников по ИЯ для средней школы, А.П. Старков, также ограничивал применение перевода, который, по его мнению, допустим только тогда, когда другие приемы и средства обучения и контроля понимания неэффективны или требуют большой затраты времени на занятии. Известный методист С.Ф. Шатилов считает, что родной язык, то есть перевод, может быть использован на занятиях по ИЯ только избирательно, поскольку нужно оставлять больше времени на формирование навыков говорения, которые являются, по сути дела, автоматизированными умениями обучающихся [4].

Следует отметить, что перевод не одобряется и в существующих программах по иностранному языку для неязыковых вузов, однако в признании перевода в качестве составляющей содержания обучения ИЯ наблюдается некоторая положительная динамика. Так, в программе под редакцией С.Г.Терминасовой (2009)

применение перевода в обучении ИЯ даже не упоминается [5], в то время как в программе Г.В.Перфиловой (2012) перевод указан в качестве средства контроля при формировании коммуникативной компетенции [6].

Перфилова Г.В. отмечает, что в процессе контроля овладения студентами коммуникативной компетенцией одновременно осуществляется и проверка усвоения речевого материала, для чего и нужен перевод. Перевод становится, фактически, составляющей интегрированной оценки коммуникативной компетенции, при которой обучение ИЯ фокусируется на коммуникативно-деятельностном аспекте. Исследователь также отмечает, что «довольно распространенные контрольные задания по переводу оценивают, главным образом, степень владения языковым материалом, и эта оценка едва ли может соотноситься с уровнем овладения умениями в том или ином виде речевой деятельности» [6, с.22].

Мы согласны с исследователем в том, что в преобладающем в настоящее время коммуникативном подходе к преподаванию ИЯ, перевод с иностранного языка на родной нужно использовать, прежде всего, как средство контроля понимания изучаемого материала. Тем не менее, и в коммуникативном подходе есть место переводу [7], и на присутствие перевода в вузовской программе обучения ИЯ нужно смотреть шире и оценивать его также как самостоятельный вид учебной деятельности, который включает полный и реферативный виды перевода.

Востребованность различных видов перевода в профессиональной деятельности

При том, что перевод с иностранного языка на родной не может высоко котироваться как средство обучения четырем указанным выше видам речевой деятельности, его статус как дополнительного вида учебной деятельности значительно повышается с учетом прагматических факторов современной действительности. Мы имеем в виду очевидную востребо-

ванность перевода [8] в профессиональной, особенно научной, деятельности, которая предполагает высокую публикационную активность научных сотрудников. В силу этих факторов, именно перевод с ИЯ на родной является профилирующим заданием на вступительных экзаменах в аспирантуру и экзамене на кандидатский минимум по иностранному языку.

Перевод с ИЯ на родной по профессионально-ориентированной тематике чрезвычайно востребован при написании научных статей и диссертаций, поскольку он позволяет научным сотрудникам составить качественный обзор литературы по своему профилю. Интересно отметить, что проведенное нами анкетирование аспирантов первого и второго курсов обучения Санкт-Петербургского политехнического университета (всего 57 человек) показывает, что при написании научных статей им чаще требуется не полный (39%), а реферативный (61%), то есть сокращенный, перевод иностранных статей, который они делают сами или обращаются к машинному переводу ради экономии времени.

Анкетирование аспирантов также показывает, что машинный перевод (МП) широко используется ими для полного (33%) и реферативного (67%) перевода научных статей. Большинство респондентов (65%) также считают, что постредактированию МП необходимо обучать на занятиях по иностранному языку. Наиболее востребованной среди аспирантов является система машинного перевода Google 65%, на втором и третьем местах идут Yandex 19% и Promt 11%, соответственно. Некоторые аспиранты (5%) пользуются другими системами машинного перевода.

Несмотря на то, что большинство аспирантов признали, что активно применяют МП, на вопросы анкеты об их отношении к системам МП мы получили противоречивые данные: отрицательное отношение к МП выразили 65% респондентов, а положительное отношение – только 35%.

Понимая, что проведенного нами исследования явно недостаточно для того,

чтобы делать значимые выводы по актуальности использования МП для целей обучения реферативному переводу, мы, тем не менее, утверждаемся в том, что наше намерение достаточно обосновано, поскольку оно фактически поддерживается большей частью наших респондентов: более 60% аспирантов отдают предпочтение использованию МП как вспомогательного ресурса для реферативного перевода научных статей.

Действительно, машинный перевод с помощью онлайн-переводчика дает возможность хотя бы приблизительно и в общих чертах узнать содержание текста, написанного подчас на совершенно незнакомом пользователю языке. Компьютерные переводчики значительно усовершенствовались за последние годы и сейчас дают достаточно высокую гарантию правильной передачи основного содержания исходного текста. Естественно, компьютерный перевод уступает традиционному переводу, выполняемому квалифицированным специалистом, однако, по нашим наблюдениям, машинный перевод и перевод, выполняемый «слабыми» студентами, уже вполне сопоставимы. Нужно также отметить, что в настоящее время статус МП значительно вырос, поскольку с введением в 2016 году в системы МП нейронных сетей заметно выросло его качество [9].

В связи с наличием такой тенденции в профессиональном переводческом пространстве нам представляется правильным и своевременным вводить элементы постредактирования МП при обучении реферативному переводу студентов неязыкового вуза. Для того, чтобы обосновать необходимость введения МП в обучение реферативному переводу, нам нужно, прежде всего, рассмотреть место и значение последнего в дисциплине ИЯ.

Место реферативного перевода при изучении иностранного языка в неязыковом вузе

Обучение реферативному переводу (РП) студентов неязыковых вузов должно стать важной составляющей образова-

тельного процесса на занятиях по ИЯ. Реферируя, студенты обретают навыки работы с профессионально-ориентированным текстом, необходимым при написании научных трудов. Хотя обучение студентов неязыковых вузов созданию вторичных текстов при аннотировании и реферировании было предметом диссертационных исследований [10] и ему была дана научная интерпретация, оно еще не получило достаточного распространения.

Реферативный перевод – это одна из разновидностей перевода, при которой сжато излагается основное содержание текста на одном языке, средствами переводящего языка. Основные этапы РП – это выделение ключевых фрагментов исходного текста и их частичное перефразирование, обобщение смысловых частей реферируемого текста и их трансдукция, то есть передача на языке перевода; изложение полученного конечного текста при условии введения в него переходных элементов, подсказываемых логикой развития мысли.

Нам представляется, что в связи с недостаточным количеством аудиторных часов, обучение реферативному переводу в неязыковом вузе должно превалировать над обучением полному переводу. Обучение переводу в полном объеме едва ли достижимо, в то время как освоение алгоритма переводческих действий при выполнении реферативного перевода является вполне реальным. Более того, обучение реферативному переводу имеет приоритет еще и потому, что это способствует формированию у студентов универсальных навыков переработки иноязычной научной информации, крайне необходимых для научного труда [11].

При обучении ИЯ студенту необходимо прививать не только чисто лингвистические навыки, но и более широкие представления о специфике научного труда. Студент должен понимать, что он учит ИЯ не только для зачета по этой дисциплине, но и для того, чтобы воспользоваться приобретенными навыками РП при написании курсовой или выпускной работы при необходимости изучения

иностранных источников по своей профессиональной тематике.

Обучение РП позволяет преподавателю реализовать важный для научного труда принцип отграничения главного от второстепенного. Необходимость выделения в иноязычном тексте главной информации дисциплинирует интеллектуальный труд студента, способствует развитию навыков предпереводческого анализа исходного профессионально-ориентированного текста. Для стимулирования поиска оптимальных вариантов выбора главного и второстепенного при реферировании текста преподавателю ИЯ рекомендуется использовать такие методические приемы как временные ограничения на выбор адекватного варианта перевода, что стимулирует соревновательность в группе студентов; парную работу для обсуждения выбираемых вариантов перевода; фронтальную работу для сравнения выбранных в группе вариантов и «взвешивания» их значимости для передачи содержания на переводящем языке.

Отметим, что для подлинного утверждения РП в практике обучения ИЯ для формирования универсальных навыков переработки иноязычной научной информации необходимо установление связей с техническими кафедрами, которые могли бы ввести требование использовать реферативный перевод иностранного текста для курсовых и дипломных работ. Исходя из нашего обширного опыта работы в неязыковом вузе, подобные договоренности существуют, к сожалению, крайне редко.

Повышение уровня знания ИЯ посредством РП способствует расширению кругозора обучающихся. В области предметной компетенции студенты должны знать профессиональную терминологию как на родном, так и на ИЯ, причем необходимо, чтобы в их сознании две языковые системы были связаны своеобразной «сеткой» взаимно эквивалентных единиц [12]. Такое владение ИЯ способствует более корректному переводу текстов по специальности. В целом РП способствует развитию логики изложе-

ния, дисциплинирует профессиональное мышление будущего специалиста. Рассмотрим далее возможность использования систем МП при обучении реферативному переводу.

Постредактирование машинного перевода как учебно-методическая проблема при обучении реферативному переводу

В связи с возрастающими объемами иноязычной информации и все более сжатыми сроками выполнения переводов, постредактирование МП становится все более востребованным видом деятельности переводческих компаний. Методологическое осмысление накопленного опыта [13] в применении этой относительно новой переводческой практики нашло отражение в издании «Практическое руководство по постредактированию МП», которое было разработано Обществом пользователей автоматизации перевода (*TAUS, Translation Automaton User Society*) [14].

Теоретические и практические аспекты постредактирования рассмотрены в работах нескольких зарубежных авторов [15-20], которые, как правило, различают два уровня качества: «для публикации» (*“publishable quality”*) и «достаточно хороший» (*“good enough”*). Текст уровня качества «для публикации» должен быть понятен, точен и стилистически приемлем, хотя стиль может оказаться невысокого уровня, но синтаксис при этом будет в норме, а грамматика и пунктуация – достаточно правильными. Текст «достаточно хорошего» качества должен быть понятен, точен, но может быть стилистически невыразительным. Другими словами, текст может звучать как созданный компьютером, синтаксис может быть несколько необычным, грамматика – несовершенной, однако сообщение передается точно и понятно для специалиста в соответствующей сфере деятельности.

Все исследователи различают также два вида постредактирования: полное и *легкое* (поверхностное). Первое рекомен-

дуется для получения качества «для публикации», а второе рекомендуется для достижения «достаточно хорошего» качества. При этом отмечается, что, «если «сырой» транслат МП хорошего качества, то для получения качества «для публикации», возможно, потребуется всего лишь легкое, а не полное, постредактирование» [13].

В связи с тем, что проблемы постредактирования переходят из практической плоскости в тематику научных исследований, нам представляется своевременным рассмотреть их в лингводидактическом аспекте, то есть в ракурсе преподавания иностранного языка для специальных целей. Поскольку студентам – будущим профессионалам в технической и научной сферах – придется тесно соприкасаться с МП, преподавателю ИЯ следует внести свою лепту в формирование культуры постредактирования обучающихся. Наиболее приемлемым для среднего контингента студентов является *легкое* редактирование, которое является пока что малоисследованным дидактическим ресурсом в преподавании ИЯ.

Поскольку тексты, предназначенные для внутреннего пользования, часто не требуют чистового перевода [21], проблема применения постредактирования машинного перевода может актуализироваться в практике преподавания иностранного языка. Целью учебного постредактирования машинного перевода является при этом достижение приемлемого качества переведенного текста только с иностранного на родной язык. Что касается «парадного» варианта отредактированного текста, пригодного, например, для последующей публикации в научном журнале, то этот вариант нами не рассматривается ввиду явной недостижимости такой задачи для студентов среднего уровня языковой подготовки.

При применении постредактирования МП в учебном процессе Ю.И. Чакырова выделяет *когнитивный* и *лингвистический* аспекты этого процесса. Когнитивный аспект – это осознание специфи-

ки постредактирования как деятельности и разницы между ней и переводом; знание сферы применения МП; умение оценить, в какой степени необходимо вмешательство человека и как быстро это нужно сделать. Лингвистический аспект требует анализа ошибок, которых следует

ожидать в соответствующей паре языков, и оценки допустимости полученного транслята МП [15].

Постредактирование МП в учебных целях является поэтапным процессом, его можно представить следующим образом на рисунке.

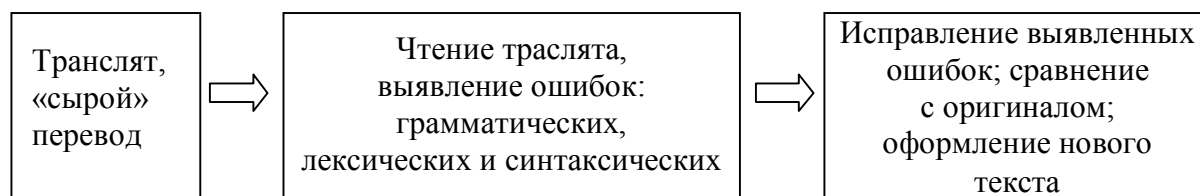


Рис. Этапы постредактирования

Для разработки учебного алгоритма легкого постредактирования МП нужно учитывать два варианта исправления очевидных погрешностей: без обращения к исходному тексту и с обращением к исходному тексту на английском языке. В слабых группах студентов обращение к исходному тексту значительно замедляет процесс постредактирования, поэтому мы не можем это рекомендовать. Легкое постредактирование, или первичная постредакция, – это поверхностная редакция текста, основная цель которой – четко передать смысл текста МП, при этом все грамматические, орфографические и синтаксические ошибки можно не выверять, если они не искажают смысл переводимого.

Основные требования к легкому постредактированию могут быть следующие:

- выбранная терминология должна сохранять единообразие;
- цифры и обозначения должны быть выверены в соответствии с оригинальным текстом;
- все неперевоенные слова должны быть переведены со словарем;
- смысл предложения /текста должен быть понятен пользователю.

Алгоритм постредактирования машинного перевода может быть следующим:

1. Прочсть исходный текст на иностранном языке, затем его машинный перевод на русский язык.

2. Определить компоненты, подлежащие редакции.

3. Устранить ошибки, искажающие смысл при сохранении исходного смысла предложения.

4. Преобразовать предложение МП в соответствии с нормами русского языка, например, поменять порядок слов, исправить падежные окончания.

5. Перевести неоднозначные термины согласно глоссарию или найти их самостоятельно по словарю. Можно, например, использовать электронный словарь «Мультитран», в котором имеется много словарных статей, ориентированных на различные сферы деятельности.

Приведем пример постредактирования подчеркнутого фрагмента:

Оригинал: The space wherein the air cannon is fired off has to be completely closed so that no dangers can come from the activated material.

Машинный перевод: Пространство, в котором срабатывает воздушная пушка, должно быть полностью закрыто, чтобы из активированного материала не могли возникнуть опасности.

Результат постредактирования: Пространство, в котором срабатывает воздушная пушка, должно быть полно-

стью закрыто, чтобы активированное вещество не спровоцировало возникновение чрезвычайной ситуации.

Считаем, что при легком редактировании подчеркнутый фрагмент МП можно было бы оставить без редакторской правки, но правка, конечно, значительно улучшает качество перевода и приближает его к тексту носителя русского языка.

При регулярном предъявлении обучающимся заданий на постредктирование профессионально-ориентированных текстов студенты выполняют их достаточно качественно. Сформированный у них навык постредктирования МП можно использовать для дальнейшего обучения реферативному переводу, что предполагает, в свою очередь, обучение правилам текстовой компрессии на материале русского языка, грамматика которого актуализируется при корректировании ошибок и обсуждении вариантов перевода. Предполагаем, что реферирование текста МП на русском языке будет казаться студентам более простым заданием, чем реферативный перевод исходного английского текста, и что студенты лучше справятся с этим заданием. Для проверки этой гипотезы мы провели описанный ниже эксперимент.

Методика проведения эксперимента по оцениванию качества реферативного перевода с применением систем машинного перевода

Для того, чтобы оценить полезность применения МП при подготовке реферативного перевода технического текста, был проведен педагогический эксперимент, в котором в качестве экспериментальной и контрольной групп (ЭГ и КГ) участвовали равноценные учебные группы института энергетики СПбПУ.

Контрольная группа самостоятельно выполняла реферативный перевод профессионально-ориентированного технического текста (прилож. 1) средней степени грамматической и терминологической сложности. Экспериментальной же группе было предложено подготовить

реферативный перевод на основе предъявленного им МП того же самого текста (прил. 2), выполненного с помощью переводчика *Google* (перевод с помощью PROMT оказался менее удачным), причем исходный текст на английском языке не предъявлялся. В обеих группах студентам было необходимо, фактически, примерно наполовину сократить объем каждого абзаца и четко сформулировать оставшуюся информацию на русском языке (см. реферативный перевод в прил. 3).

Текст был взят из учебного пособия по обучению реферативному переводу [22]. В нем без использования специальной терминологии описывалось программируемое оборудование, применяющееся на автоматизированных механосборочных линиях. Текст состоял из 6 абзацев и имел объем около 3 тысяч печатных знаков.

Методика оценивания результатов адекватности восприятия содержания текста при проведении эксперимента имеет следующие этапы:

- выделение и формулирование генеральной семы каждого абзаца исходного текста и последующая оценка адекватности их передачи каждым студентом ЭГ и КГ;

- усреднение количеств правильно отраженных в реферативном переводе сем исходного текста в ЭГ и КГ и сравнительная оценка отредактированного студентами ЭГ машинного перевода и традиционного перевода, выполненного студентами КГ;

- сравнение стилистических достоинств полученных рефератов.

Приведем пример выделения генеральной семы первого абзаца:

Automatic assembly is a difficult field of knowledge to disseminate because a high degree of custom design work is required for almost all types of installations. However, there is certainly hope for a new generation of universal programmable equipment in a few years' time that will find application in manufacturing industry. Looking at the state of the art of automated assembly today, one

can make some interesting observations based on 20 years of automating experience.

Считаем, что генеральной семой в данном абзаце является информация о том, что «автоматизированная сборка в ближайшие несколько лет должна найти широкое применение в промышленности благодаря внедрению программируемого оборудования нового поколения». Если эта идея отображается студентом КГ или ЭГ в реферате, считается, что он адекватно воспринял информацию, содержащуюся

в первом абзаце. Если один из 10 студентов КГ или ЭГ не отразил эту идею в первом абзаце реферата, а все остальные выразили эту идею, то общая оценка адекватности восприятия первого абзаца всей группой будет равна 90%.

Таким же образом были сформулированы генеральные семы остальных абзацев текста и отслежена адекватность их передачи в реферативных переводах студентов. Результаты приведены в таблице.

Результаты эксперимента по оценке качества реферативного перевода технического текста

Студент	Абзацы текста						Процент Правильно воспринятого материала
	1	2	3	4	5	6	
Контрольная группа							
1	0	0	+	+	+	–	50
2	0	+	+	0	0	0	33
3	+	0	0	0	0	0	17
4	0	+	0	0	0	0	17
5	0	+	+	+	+	+	83
6	0	+	0	0	+	0	33
7	+	+	+	+	0	0	67
8	0	+	–	0	0	0	17
9	+	+	–	+	+	+	83
10	+	+	+	+	+	+	100
11	+	+	0	0	+	+	67
12	+	0	0	+	+	+	67
Среднее по группе значение							53%
Экспериментальная группа							
1	+	+	0	+	+	+	83
2	0	+	+	+	0	+	67
3	+	+	0	0	0	+	50
4	+	0	0	0	+	+	50
5	+	+	+	0	0	0	50
6	+	+	+	+	+	+	100
7	+	+	0	+	+	+	83
8	+	+	+	+	0	+	83
9	0	+	0	0	0	+	33
10	+	+	0	0	0	0	33
Среднее по группе значение							63%

Примечание. «+» – наличие в тексте реферата адекватной передачи генеральной семы абзаца исходного текста; «0» – отсутствие в тексте реферата адекватной передачи генеральной семы абзаца исходного текста; «–» – неправильная передача в тексте реферата генеральной семы абзаца исходного текста.

Усредненная оценка проводилась следующим образом: для каждого студента экспериментальной и контрольной групп был вычислен процент правильно определенных генеральных сем абзацев текста, а затем эти величины были усреднены по экспериментальной и контрольной группам и составили 63% и 53%, соответственно. Что касается стилистики перевода, то ее было сложно оценивать в связи с тем, что выбранным нами текст был достаточно простым и относился к нейтральному стилю.

Следует отметить, что грубые ошибки, значительно искажающие содержащуюся в тексте информацию, были допущены только в контрольной группе, что позволяет считать, что достаточно качественный машинный перевод в данном случае, хотя и не гарантирует полного восприятия содержащейся в исходном тексте основной информации, но предотвращает ее неверное восприятие.

Исходя из вышеуказанной таблицы, нам становится очевидным, что результаты оценки реферативного перевода технического текста в двух группах студентов отличаются на 10%, причем по качеству перевода лидирует группа, работавшая с машинным переводом исходного текста (53% в КГ vs 63% в ЭГ). Хотя проведенного нами пилотного эксперимента явно недостаточно, чтобы судить о проблеме в полной мере, мы предполагаем, что в настоящее время при постоянно совершенствующихся системах МП их нужно в полной мере учитывать в процессе обучения профессионально-ориентированному ИЯ и, в частности, реферативному переводу. Если еще учесть большое преимущество в сокращении времени перевода, то нужно отметить, что МП нельзя сбрасывать со счетов при выборе путей оптимизации процесса обучения реферативному переводу.

Выводы

Нами рассмотрены проблемы использования перевода как дидактического средства освоения ИЯ в техническом

вузе. Помимо использования для контроля усвоения иноязычного материала, перевод может актуализироваться в учебном процессе как самостоятельный вид речевой деятельности, что повышает его дидактический статус. Особенно важным нам представляется обучение студентов реферативному переводу, поскольку это способствует формированию универсальных компетенций обучающихся, которые востребованы не только в обучении иностранному языку, но и в изучении профессионально-ориентированных дисциплин.

Отмечена высокая востребованность реферативного перевода в сфере научной деятельности, которая предполагает высокую степень публикационной активности научных сотрудников. Результаты анкетирования аспирантов подтверждают наши предположения о важности реферативного перевода: с этим согласилось большинство респондентов. Более половины анкетированных аспирантов используют системы машинного перевода для реферирования иностранного текста.

В связи с недостаточным количеством аудиторных часов на обучение иностранному языку преподавание реферативного перевода в неязыковом вузе, как нам представляется, должно превалировать над обучением полному переводу. Обучение РП дает возможность преподавателю ИЯ реализовать принцип отграничения главного от второстепенного. Необходимость выделения в иноязычном тексте главной и второстепенной информации дисциплинирует интеллектуальный труд студента.

Поскольку студентам необходимо будет использовать МП в профессиональной деятельности, преподавателю ИЯ следует внести свою лепту в формирование культуры постредактирования обучающихся. Для среднего и слабого контингента студентов наиболее приемлемым является легкое или поверхност-

ное постредактирование, которое является пока что малоисследованным дидактическим ресурсом в преподавании ИЯ.

Проведенный пилотный эксперимент по сравнительной оценке качества реферативного перевода с применением систем МП и без использования МП выявил более высокие качественные показатели реферативного перевода в экспериментальной группе, которой предъявлялся только машинный перевод исходного текста для реферирования на русском языке. Преимущество составляло всего 10%, что говорит о необходимости дальнейших исследований в этом направлении. В целом, обучение реферативному переводу с использованием машинного перевода профессионально-ориентированного текста нам представляется весьма перспективным.

Приложение 1. Исходный текст для реферативного перевода

Automated assembly – the next step to higher productivity

Automatic assembly is a difficult field of knowledge to disseminate because a high degree of custom design work is required for almost all types of installations. However, there is certainly hope for a new generation of universal programmable equipment in a few years' time that will find application in manufacturing industry. Looking at the state of the art of automated assembly today, one can make some interesting observations based on 20 years of automating experience. In particular:

1. Industry at present appears to have relatively little interest in simple two or three-part sub-assemblies but a great deal of interest in final assemblies involving from 6 to 16 separate components.

2. There is considerable potential for the integration of a wide range of associated operations such as lubrication, application of adhesives, torque testing, electric testing and

packaging with the basic assembly operations.

3. Successful automation of any manufacturing process is extremely difficult and nowhere is this more true than in automation of assembly or subassembly operations. And lastly:

4. Many enterprises have been put off assembly operations by either the total failure or limited success of their first attempts.

While some projects are doomed to failure because of a poor basic concept, even good basic concepts can also become near or total failures, the main reasons for this are: putting a machine into production that has not been properly debugged; underestimating the problems, time and expense of the final debug stage and failure to provide appropriate and efficient back-up services.

Until recently many tasks have been seen as almost impossible to mechanize. Assembling springs, threading close-fitting parts on to shafts or fitting pipes are all quite tricky for a man with touch and visual sense, let alone a machine with neither. The obvious solution has been seen to provide machines with these two senses, and much work is being carried out to this end. In most cases a visual system will be used to find and orient the parts to be assembled, whereas the tactile system is needed to fit components together.

Analysis of the techniques most commonly adopted to join parts has shown that the insertion of a round peg into a hole (such as the inserting of a bearing into a housing) is the most frequent in the assembly of metal products with machined or cast parts. It seems likely that any assembly robot will need several tools or grippers to do a job: it is doubtful if a truly universal tool could be constructed. Even the human hand needs aid from other tools. A sophisticated prototype robot developed by the Institute of Automatic Production and Assembly might be the sort of arrangement that can be looked forward to in the future. This two-armed device is equipped with a set of suitable grippers

and tools, tactile sensors and a computer-controlled visual inspection system.

Unfortunately, for a succession of different assembly tasks the total time spent in changing grippers was found to occupy as much as 50% of the whole cycle. To reduce this time a special tool rack and tool gripper were developed and the frequency of tool changing minimized. The visual system is used primarily for controlling the performance of the assembly operations, i.e. checking that an insertion task has been properly carried out or that the tool or component is held correctly.

Приложение 2. Машинный перевод исходного текста

Автоматизированная сборка – Следующим шагом к повышению производительности труда

Автоматическая сборка является сложной областью знаний для распространения из-за высокой степени пользовательских проектных работ требуется практически для всех типов установок. Тем не менее, есть, конечно, надеяться на новое поколение универсального программируемого оборудования через несколько лет, которые находят применение в обрабатывающей промышленности. Глядя на состояние искусства автоматизированной сборки на сегодняшний день, можно сделать некоторые интересные наблюдения, основанные на 20-летний опыт автоматизации. В частности:

1. Промышленность в настоящее время, как представляется, имеют относительно небольшой интерес к простым двух или трех частей подузлов, но большой интерес в финальных сборок с участием от 6 до 16 отдельных компонентов.

2. Существует значительный потенциал для интеграции широкого спектра связанных операций, таких как смазки, применение клеев, испытания крутящего мо-

мента, электрического тестирования и упаковки с основными операциями сборки.

3. Успешная автоматизация любого производственного процесса не является чрезвычайно сложным и нигде это более справедливо, чем в автоматизации сборочных операций или сборочного узла. И наконец:

4. Многие предприятия были отложены операции по сборке либо полный отказ или ограниченный успех своих первых попыток.

В то время как некоторые проекты обречены на неудачу из-за плохого базовой концепции, даже хорошие базовые концепции могут также стать рядом или общие неудачи, основными причинами этого являются: поставив машину в производство, которое не было надлежащим образом отлажено; недооценке проблемы, время и затраты на конечной стадии отладки и непредоставление надлежащих и эффективных резервных услуг.

До недавнего времени многие задачи не было видно, как почти невозможно механизировать. Сборка пружин, нарезания резьбы приталенные деталей на валах или фасонной трубы все довольно сложно для человека с касанием и визуальном смысле, не говоря уже машина ни с. Очевидное решение было замечено, чтобы обеспечить машины с этими двумя чувствами, и большая работа ведется с этой целью. В большинстве случаев визуальная система будет использоваться, чтобы найти и сориентировать детали для сборки, в то время как тактильная система необходима, чтобы соответствовать компоненты вместе.

Анализ методов, наиболее широко принятых для соединения деталей показал, что введение круглую затычку в отверстие (например, вставочные подшипника в корпус) является наиболее частой в сборке металлических изделий с механической обработкой или литых деталей. Вполне вероятно, что любая сборка робота потребуется несколько инструментов

или манипуляторов, чтобы сделать работу: сомнительно, если по-настоящему универсальный инструмент может быть построен. Даже человеческая рука нуждается в помощи от других инструментов. Сложный прототип робота, разработанного Институтом автоматизации производства и Ассамблеи может быть своего рода соглашением, которое может быть с нетерпением ожидает в будущем. Это двуруком устройство оснащено множеством подходящих захватами и инструментами, тактильные датчики и системы визуального контроля с компьютерным управлением.

К сожалению, для последовательности выполнения различных задач сборки было найдено общее время, проведенное в меняющихся захватами занять целых 50% от всего цикла. Для того, чтобы сократить это время были разработаны специальный инструмент стойку и инструмент захвата и частоту смены инструмента сведены к минимуму. Зрительная система используется в основном для контроля производительности сборочных операций, т.е. проверки того, что задача вставки была должным образом проведена или что инструмент или компонент проходит правильно.

Приложение 3. Примерный реферативный перевод исходного текста, составленный на основе МП без обращения к исходному тексту.

1) Автоматизированная сборка в ближайшие несколько лет должна найти широкое применение в промышленности благодаря внедрению программируемого оборудования нового поколения.

2) Рассматривая 20-летний опыт развития автоматизации производства, можно выделить следующие тенденции: все чаще возникает необходимость единовременной сборки не 2-3, а от 6 до 16 деталей, имеется значительный потенциал для объединения автоматизированной

сборки со смежными производственными операциями, в то же время, внедрение автоматизированной сборки весьма затруднительно и от него часто отказываются из-за неудач на первых этапах.

3) Причины неудач заключаются как в несовершенстве изначальных теоретических концепций, так и в проблемах, связанных с отладкой и техобслуживанием оборудования.

4) С внедрением техники, оснащенной визуальными и тактильными датчиками, появилась возможность механизировать сборочные операции, ранее выполнявшиеся только людьми.

5) Сборочный робот должен быть оснащен набором сменных рабочих инструментов. Опытный образец такого устройства разработан в Институте Автоматизированного Производства и Сборки.

6) Было замечено, что при последовательном выполнении роботом различных сборочных операций время, затрачиваемое на смену инструмента, составляет 50% от всего производственного цикла. Для сокращения этого времени разработано специальное оборудование.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. 3-е изд., стер. М.: Academia, 2006. 334 с.

2. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М. : Филоматис, 2006. 480 с.

3. Ведель Г.Е. Методы обучения иностранным языкам и их методологическая основа // Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. Вып. 1. С. 85-91.

4. Дашкина А.И., Абдуллахитов Р.Ш. Формирование основ переводческой компетенции при взаимодействии студентов в компьютерной обучающей среде // Научно-технические ведомости СПбПУ. Гума-

нитарные и общественные науки. 2016. № 3 (251). С. 162-170.

5. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов [Электронный ресурс]: примерная программа. М., 2009. URL: http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf (дата обращения: 02.11.2016).

6. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primernaya-programma-po-distsipline-inostrannyy-yazyk-dlya-podgotovki-bakalavrov-neyazykovye-vuzy> (дата обращения: 24.06.2017).

7. Лешёва Л.М. Есть ли место переводу в коммуникативном методе обучения? [Электронный ресурс]. URL: http://media.miu.by/files/store/items/uses/xx/mim_uses_xx_11007.pdf.

8. Кузьмина А.В. Перевод как полноправный вид речевой деятельности при обучении иностранному языку студентов технического вуза // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: матер. Междунар. метод. конф., СПб., 2017. С. 42-45.

9. Yonghui Wu et al. Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation. [Электронный ресурс]. URL: <https://arxiv.org/abs/1609.08144> (дата обращения: 02.04.2017).

10. Цибина О.И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 19 с.

11. Попова Н.В., Пятницкий А.Н. Формирование универсальных навыков переработки иноязычной научной информации посредством обучения студентов реферативному переводу и комментированию // Иностранные языки в школе. 2016. №4. С. 2-12.

12. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС, 2001. 424 с

13. Станиславский А.Р. К эффективному взаимодействию между человеком и машиной в практике перевода // Филология и литературоведение: электронный научно-практический журнал [Электронный ресурс]. URL: <http://philology.snauka.ru/2015/02/1230>.

14. TAUS Best Practices MT Post-Editing Guidelines, 2010. 10 p. // Slideshare [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slideshare.net/TAUS/taus-mt-postediting-guidelines> (дата обращения: 01.02.2015).

15. Чакырова Ю. И. Постредактирование – благодать или проклятие? // Индустрия перевода: материалы V межд. науч. конф. Пермь, 2013. С. 134-142.

16. Чакырова Ю.И. Постредактирование в транслатологической парадигме [Электронный ресурс] // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. №8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/postredaktirovanie-vtranslatologicheskoy-paradigme> (дата обращения: 27.12.2016).

17. Guide. Amsterdam, John Benjamins, 2003. Цит. по: Allen J. What is MT Postediting? // Oocities.org [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oocities.org/mt-postediting/> (дата обращения: 01.02.2015).

18. Martínez L.G. Human Translation versus Machine Translation and Full Post-Editing of Raw Machine Translation Output (Dissertation). Dublin, Dublin City University, 2003. 135 p.

19. O'Brien S. Introduction to Post-Editing: Who, What, How and Where To Next? // The Ninth Conference of the Association for Machine Translation in the Americas AMTA 2010, Denver, CO, USA (31.10-04.11.2010) [Электронный ресурс]. URL: <http://amta2010.amtaweb.org/AMTA/papers/6-01-O'BrienPostEdit.pdf> (дата обращения: 01.02.2015).

20. Temizöz Ö. Postediting Machine Translation Output and Its Revision: Sub-

ject-Matter Expert Experts Versus Professional Translators (Doctoral Thesis) // Taragona, Universitat Rovira I Virgili. 2013. xii, 275 p.

21. Назарычев П. Постредактирование машинного перевода (Материал к конференции) [Электронный ресурс].

URL: <http://www.academia.edu/10545653> (дата обращения: 15.04.2017).

22. Вейзе А.А., Чиркова Н.В. Реферирование технических текстов. Минск, 1983.

Поступила в редакцию 03.11.17

UDC 378:811.111'322.4

N.V. Popova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University (St.Petersburg, Russia) (e-mail: ninavaspo@mail.ru)

A.N. Pjatnitskiy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University (St.Petersburg, Russia) (e-mail: pa64@list.ru)

TEACHING TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS SUMMARY TRANSLATION WITH THE USE OF OPEN ELECTRONIC RESOURCES

The significance of translation as an independent type of educational activity is considered. Translation is not approved in the existing foreign language syllabi for non-linguistic universities, but there is some positive dynamics in recognition of translation as a part of foreign language teaching content.

An important place of summary translation in foreign language classes at a university is proved. Drawing on postgraduate survey, the usefulness of summary translation in the practice of teaching a foreign language is revealed: the majority of respondents noted that when writing scientific articles, they often require not a full, but summary translation of scientific articles. Summary translation leads to student acquiring universal skills in the processing of foreign scientific information, contributes to the development of logical presentation, stimulates professional thinking of future specialists, helping them to differentiate the main points from the secondary ones.

The use of machine translation systems in the implementation of abstract translation becomes more in demand due to the increase in the volume of incoming information. In this regard, post-editing machine translation is actualized as a vital educational and methodological problem in teaching students summary translation from a foreign language to their native tongue. For the average technical university students, "light" or superficial post-editing is the most acceptable educational task, which is still an insufficiently studied didactic resource in the foreign language teaching.

An experiment for evaluating the quality of summary translation with the use of machine translation systems is described and the results of the pilot experiment in two student groups are presented. The conclusion is made about the prospects of further research into the use of open electronic resources in teaching summary translation.

Key words: summary translation, postgraduate students, technical university, survey, machine translation, post-editing, methodology, experiment.

For citation: Popova N.V., Pjatnitskiy A.N. Teaching technical university students summary translation with the use of open electronic resources. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 120–134 (in Russ.).

References

1. Gal'skova N.D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika: Moscow, Academia Publ., 2006. 334 p.

2. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika. Moscow, 2006. 480 p.

3. Vedel' G.E.. Metody obucheniya inostrannym yazykam i ih metodologicheskaya osnova. Vestnik VGU. Seriya Ling-

vistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya, 2001, is. 1, pp. 85–91.

4. Dashkina A.I., Abdullahitov R. SH. Formirovanie osnov perevodcheskoj kompetencii pri vzaimodejstvii studentov v komp'yuternoj obuchayushchej srede. Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki, 2016, no. 3 (251), pp. 162–170.

5. Inostrannyj yazyk dlya neyazykovykh vuzov i fakul'tetov [Elektronnyj resurs]: primernaya programma. Moscow,

2009. URL: http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf (accessed 02.11.2016).

6. Perfilova G.V. Primernaya programma po discipline «inostrannyj yazyk» dlya podgotovki bakalavrov (neyazykovye vuzy) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primernaya-programma-po-distsipline-inostrannyj-yazyk-dlya-podgotovki-bakalavrov-neyazykovye-vuzy> (accessed 24.06.2017).

7. Leshchyova L.M. Est' li mesto perevodu v kommunikativnom metode obucheniya? [Elektronnyj resurs]. URL: http://me-dia.miu.by/files/store/items/uses/xx/mim_uses_xx_11007.pdf.

8. Kuz'mina A.V. Perevod kak polnopravnyj vid rechevoj deyatel'nosti pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskogo vuza. Innovacionnye idei i podhody k integririvannomu obucheniyu inostrannym yazykam i professional'nyim disciplinam v sisteme vysshego obrazovaniya. Mater. Mezhdunar. metod. konf. S.-Petersburg, 2017, pp. 42-45.

9. Yonghui Wu et al. Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://arxiv.org/abs/1609.08144> (accessed 02.04.2017).

10. Cibina O.I. Obuchenie referirovaniyu i annotirovaniyu inoyazychnoj literatury v neyazykovom vuze. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2000. 19 p.

11. Popova N.V., Pyatnickij A.N. Formirovanie universal'nyh navykov pererabotki inoyazychnoj nauchnoj informacii posredstvom obucheniya studentov referativnomu perevodu i kommentirovaniyu. Inostrannye yazyki v shkole, 2016, no. 4, pp. 2-12.

12. Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie. Moscow, 2001. 424 p.

13. Stanislavskij A.R. K ehffektivnomu vzaimodejstviyu mezhdru chelovekom i mashinoy v praktike perevoda. Elektronnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. Filologiya i literaturovedenie [Elektronnyj resurs]. URL: <http://phi-lology.snauka.ru/2015/02/1230>.

14. TAUS Best Practices MT Post-Editing Guidelines, 2010. 10 p. Slideshare [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.slideshare.net/TAUS/taus-mt-postediting-guidelines> (accessed 01.02.2015).

15. Chakyrova Yu. I. Postredaktirovanie – blagodat' ili proklyatie? Industriya perevoda. Materialy V mezhd. nauch. konf. Perm', 2013, pp. 134-142.

16. Chakyrova Yu.I. Postredaktirovanie v translatologicheskoy paradigme [Elektronnyj resurs]. Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki, 2013, no. 8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/postredaktirovanie-vtranslatologicheskoy-paradigme> (accessed 27.12.2016).

17. Guide. Amsterdam, John Benjamins, 2003. Cit. po: Allen J. What is MT Postediting? Oocities.org [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.oocities.org/mt-postediting/> (accessed 01.02.2015).

18. Martínez L.G. Human Translation versus Machine Translation and Full Post-Editing of Raw Machine Translation Output (Dissertation). Dublin, Dublin City University, 2003. 135 p.

19. O'Brien S. Introduction to Post-Editing: Who, What, How and Where To Next? The Ninth Conference of the Association for Machine Translation in the Americas AMTA 2010, Denver, CO, USA (31.10-04.11.2010) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://amta2010.amtaweb.org/AMTA/papers/6-01-ObrienPostEdit.pdf> (accessed 01.02.2015).

20. Temizöz Ö. Postediting Machine Translation Output and Its Revision: Subject-Matter Expert Experts Versus Professional Translators (Doctoral Thesis) Taragona, Universitat Rovira I Virgili. 2013. xii, 275 p.

21. Nazarychev P. Postredaktirovanie mashinnogo perevoda (Material k konferencii) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.academia.edu/10545653> (accessed 15.04.2017).

22. Vejze A.A., Chirkova N.V. Referirovanie tekhnicheskikh tekstov. Minsk, 1983.

УДК: 378.14:811.124:61

О.М. Новикова, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» (Курск, Россия) (e-mail: vesninao@yahoo.com)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В процессе формирования профессиональной компетентности будущего врача представляется важным изучение латинского языка, который способствует подготовке терминологически грамотного специалиста. Латинский язык - это одна из дисциплин гуманитарного блока, которая является фундаментальной для успешного освоения профессионального языка будущими врачами и готовит студентов к профессиональной деятельности в области медицины.

В рамках данного исследования предпринята попытка выявить комплекс педагогических условий, находящихся в неразрывном единстве друг с другом, для реализации эффективного обучения латинскому языку студентов-медиков. Данная совокупность педагогических условий включает формирование положительной мотивации к изучению латинского языка и основ медицинской терминологии; применение разнообразных эффективных форм и методов организации обучения латинскому языку (использование комплекса упражнений, направленного на овладение основами языка будущей профессии); реализацию интегративной связи между изучением латинского языка и специальными дисциплинами.

Автор обращает внимание на то, что суть формирования положительной мотивации заключается в развитии направленности интересов обучаемого, понимания смысла обучения, осознания потребности овладения латинским языком, что предполагает единство внешних и внутренних мотивов. Также в статье широко представлена номенклатура вариативных упражнений профессиональной направленности, адекватных специфике медицинской сферы. Отмечается, что латинский язык не может являться отдельно стоящей дисциплиной, так как представляет собой оптимальный путь вхождения в язык медицинской профессии и является связующей нитью со специальными предметами.

Проведенный анализ позволяет оптимизировать процесс обучения анатомо-гистологической, клинической и фармацевтической терминологии студентов первого курса медицинских вузов.

Ключевые слова: педагогические условия, латинский язык, студенты-медики, мотивация, методы организации обучения, междисциплинарная интеграция.

Ссылка для цитирования: Новикова О.М. Педагогические условия обучения латинскому языку студентов медицинского вуза // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С. 135–140.

Процесс решения задач в медицинской сфере требует высокого уровня сформированности профессиональной компетентности врача, основы которой закладываются на первых курсах обучения в медицинском вузе в ходе изучения базовых предметов. Латинский язык – это одна из дисциплин гуманитарного блока, которая является фундаментальной для успешного освоения профессионального языка будущими врачами и готовит студентов к профессиональной деятельности в области медицины. Нельзя не согласиться с мнением М.Н. Чернявского, отметившего, что «усвоение профессио-

нальных знаний, умений не может осуществляться в отрыве от последовательного овладения языком избранной профессии» [1, с.13]. Изучение латинского языка в медицинском вузе способствует подготовке терминологически грамотного специалиста, формированию его профессиональной языковой культуры [2]. Педагогические возможности дисциплины «Латинский язык» по формированию профессиональной компетентности будущего врача велики, и изучение данного предмета вносит существенный вклад в профессиональную подготовку специалиста медицинского профиля.

Эффективность обучения латинскому языку студентов медицинского вуза напрямую зависит от создания ряда педагогических условий:

1) формирование положительной мотивации к изучению латинского языка и основ медицинской терминологии;

2) применение разнообразных эффективных форм и методов организации обучения латинскому языку (использование комплекса упражнений, направленного на овладение основами языка будущей профессии);

3) реализация интегративной связи между изучением латинского языка и специальными дисциплинами.

Остановимся на особенностях реализации первого условия, а именно на формировании положительной мотивации к овладению студентами латинским языком и основами медицинской терминологии. Наличие положительной мотивации и соответствующих ценностных установок оптимизирует процесс формирования профессиональной компетентности будущего врача. Суть формирования положительной мотивации заключается в развитии направленности интересов обучаемого, понимания смысла обучения, осознания потребности овладения латинским языком, что предполагает единство внешних и внутренних мотивов. Внешним является мотив достижения (создание ситуации успеха, или осознание неудачи и ее причин, конкурентность среди студентов), а внутренним – познавательный мотив (профессиональный интерес и осознание практической значимости получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности; уровень профессиональной компетентности преподавателя; эмоциональная насыщенность занятий).

Известно, что установка познавательных мотивов студентов медицинского вуза реализуется на пропедевтическом

этапе обучения, то есть до изучения специальных дисциплин студентами первых–вторых курсов. Следует обратить внимание, что обучение латинскому языку в медицинском вузе проходит только на первом курсе, и несформированность мотивационной сферы представляет собой определенного рода барьер в достижении поставленных задач. Таким образом, необходимым условием на этом этапе являются: формирование целей достижения, установка на ценности изучения латинского языка в области медицины. Приобщение студентов-первокурсников к системе ценностных ориентаций специалиста-медика в контексте профессиональной деятельности осуществляется через содержание процесса обучения латинскому языку и посредством соответствующих его цели эффективных методов и форм педагогического процесса. Таковыми могут быть создание условий, побуждающих студентов к активному использованию приобретенных знаний для решения профессиональных задач; моделирование проблемных ситуаций; оценивание значимости приобретенных знаний и умений; использование исследовательского подхода, позволяющего решать проблемные профессиональные задачи; создание психологического комфорта на занятиях. Также для эффективной реализации данного педагогического условия особенно важны личностные качества преподавателя: манера поведения, мимика, жесты, заинтересованность, доброжелательное отношение.

Вторым важнейшим условием эффективного обучения латинскому языку в медицинском вузе является применение разнообразных форм и методов, что предполагает выполнение комплекса упражнений, направленных на постепенное накопление лексико-грамматических элементов профессионально ориентированной речи будущего врача, на их ана-

лиз, закрепление, ситуативную актуализацию при постоянной концентрации внимания студентов-медиков на значимых аспектах медицинской терминологии.

Номенклатура предлагаемых видов упражнений может быть достаточно широкой и включает в себя вариативные упражнения профессиональной направленности, соответствующие специфике медицинской сферы.

Наряду с традиционными упражнениями по освоению, закреплению и контролю лексико-грамматического материала особое внимание следует уделять интерактивным методам обучения, таким как дискуссия, круглый стол, «мозговой штурм», кейс-метод, метод проектов и т.д.[3]. При применении таких методов обучения «через активизацию учебно-познавательной деятельности происходит формирование мыслительной деятельности студентов» [4, с.103], усиливается рефлексия, развивается аналитическое медицинское мышление и творческий подход к решению различных медицинских ситуаций. Педагогический потенциал таких методов обучения очень высок, они оптимизируют учебный процесс, повышают мотивацию, расширяют возможности обучения латинскому языку в медицинском вузе.

Важное место отводится упражнениям, предусматривающим анализ аннотаций к лекарственным средствам, отражающих различные аспекты анатомической, клинической и фармацевтической терминологии. Проведение такого анализа аннотаций предусматривает выполнение следующих видов заданий: найдите термины анатомического характера; приведите примеры клинических терминов и дайте их толкование, проанализируйте частотные отрезки в названиях лекарственных средств, соотнесите их принадлежность к фармакотерапевтической

группе и т.д. Подобные упражнения порождают интерес к получению знаний в ходе практической деятельности и содействуют теоретическому осмыслению её результатов. Следует обратить особое внимание на упражнения, формирующие профессиональное мышление, способствующие развитию и совершенствованию различных видов памяти: решение кроссвордов и составление собственных; игра в лото (каждый студент получает карточку лото с медицинским термином на латинском языке по определенной теме, преподаватель разъясняет тот или иной термин, а студент должен найти его эквивалент в карточке) [5]; разделение цепочки на звенья знакомых слов; называние лекарственных растений по картинке; расшифровка терминов с перепутанными буквами; продолжение последовательности терминов с одним словообразовательным элементом (с суффиксом -itis, -oma, -osis, приставками sub-, peri-, para-, meso-) и др. [6].

Принципиальное значение в системе форм и методов организации обучения латинскому языку имеют задания, нацеленные на использование информационных ресурсов. Студентам предлагается изучить различные сайты информационно-консультативных служб (<http://www.ill.ru>, <http://www.nebolei.ru>), а также сайты, отражающие последние периодические издания по медицинской тематике (<http://www.rmj.ru>, <http://journals.medi.ru>) [7]. В процессе анализа медицинских журналов, текстов научных статей медицинского характера студенты расширяют и закрепляют свой терминологический словарь, необходимый для успешного формирования профессиональной компетентности. Изучив определенный материал, студенты вовлекаются в квазипрофессиональные ситуации, в процессе рассмотрения которых они излагают собственную точку зрения, развивают уме-

ния публичной речи, умения аргументации, умение ведения дискуссии и круглых столов с учетом принципов медицинской этики и деонтологии. Профессионально направленная информация, отражающая терминологические аспекты речи врача, анализируется и представляется в виде рефератов, курсовых работ, тезисов публичных выступлений.

В процессе реализации различных форм и методов организации обучения латинскому языку происходит формирование общекультурных и профессиональных компетенций студента-медика, что позволяет вывести его на более высокий уровень профессиональной коммуникации.

Реализация интегративной связи между изучением латинского языка и специальными дисциплинами является третьим условием эффективного обучения латинскому языку студентов медицинского вуза. Изучение латинского языка в медицинском вузе не автономно, а выступает в качестве составной части общей профессиональной подготовки высококвалифицированного специалиста, которая «реализуется путем гармоничного сочетания практических и теоретических дисциплин» [8, с.8]. Поэтому преподавание латинского языка носит профессионально-ориентированный характер, «создает фундамент для изучения всех специальных дисциплин» [9, с.336] и является примером переноса теоретических знаний в практическую профессиональную деятельность. Владея основами анатомо-гистологической, клинической и фармацевтической терминологии, студентам легче усвоить материал по анатомии, гистологии, ботанике, фармакологии, фармакогнозии, патологической анатомии, патологической физиологии. Междисциплинарные связи конкретного раздела медицинской терминологии с другими дисциплинами позволяют гото-

вить студентов к лучшему восприятию узкоспециализированной информации, к эффективной работе на занятиях при изучении специальных дисциплин. Реализация связей учебной и профессиональной деятельности обеспечивается при взаимодействии студентов с преподавателями клинических кафедр, медицинскими сотрудниками. Погружение в реальную образовательную среду также происходит в процессе прохождения практики в медицинских учреждениях. В связи с этим латинский язык не может являться отдельно стоящей дисциплиной, так как представляет собой единственно верный путь вхождения в язык медицинской профессии и является связующей нитью со специальными предметами [10].

Итак, в процессе обучения латинскому языку студентов медицинского вуза преподавателям следует создать условия по повышению мотивации к изучению медицинской терминологии, использовать эффективные методы и приемы организации обучения, способствующие активизации познавательной деятельности студентов-медиков, осуществлять интегративные связи со специальными дисциплинами. Таким образом, реализация комплекса педагогических условий, находящихся в неразрывном единстве друг с другом, обеспечивает формирование профессиональной компетентности будущего специалиста медицинского профиля.

Список литературы

1. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии. М., 2011. 448 с.
2. Костромина Т.А., Маркова Н.И. Латинский язык и основы медицинской терминологии: учебное пособие для студентов стоматологического факультета. Курск, 2011. 200 с.

3. Пиневи́ч Е.В. К вопросу о применении интерактивных методов в учебном процессе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3(20). С.154-161.

4. Гладилина Т.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов-иностранцев в процессе изучения латинской медицинской терминологии: монография. Курск, 2014. 236 с.

5. Пантелеева О.Н. Формирование профессионального интереса у учащихся средних профессиональных медицинских учебных заведений (на материале изучения латинского языка и медицинской терминологии): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2008. 20 с.

6. Тальчикова Е.Н. Сборник упражнений по латинскому языку и основам медицинской терминологии: учеб. пособие. М., 2017. 96 с.

7. Новикова О.М. Формирование прагматической компетенции будущего

врача при изучении иностранного языка в медицинском вузе: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2014. 154 с.

8. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. М., 2015. 239 с.

9. Костромина Т.А. Педагогическая профилактика – один из путей устранения неуспеваемости. Образовательный процесс: поиск эффективных форм и механизмов: сб. тр. Всерос. науч.-учебной конф. с Междунар. участием, посвященной 82-й годовщине КГМУ / под ред. В.А. Лазаренко, П.В. Калущкого, П.В. Ткаченко, А.И. Овод, Н.Б. Дрёмовой, Н.С. Степашова. Курск, 2017. С. 332-337.

10. Маркова Н.И. Латинский язык как дисциплина, обеспечивающая междисциплинарную интеграцию // Язык медицины: Междунар. межвузовский сб. науч. трудов в честь юбилея В.Ф. Новодрановой. Самара, 2015. С.243-247.

Поступила в редакцию 10.01.18

UDC 378.14:811.124:61

O.M. Novikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kursk State Medical University (Kursk, Russia) (e-mail: vesninao@yahoo.com)

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHING LATIN TO MEDICAL STUDENTS

During the professional competence formation of future doctors it is obviously important to study the Latin language which promotes training of a terminologically competent expert. The Latin language is one of disciplines of the humanitarian set which is fundamental for successful development of future doctors' professional language and prepares students for professional work in the field of medicine.

In the research an attempt has been made to reveal a complex of pedagogical conditions which represent an inseparable unity for implementation of effective training of the Latin language to medical students. The complex of pedagogical conditions includes formation of positive motivation to studying Latin and bases of medical terminology; application of various effective forms and methods of organization of Latin training (use of different exercises directed at mastering the bases of the language of future profession); realization of integrative link between studying Latin and special disciplines.

The author pays attention that the essence of positive motivation formation includes the development of students' orientation of interests, understanding the significance of training, comprehension of necessity to master Latin that assumes the unity of external and internal motives. Also the article provides with the nomenclature of various exercises having professional orientation and adequate to specificity of the medical sphere. It has been pointed out

that the Latin language cannot be an isolated discipline as it represents an optimal way of joining the language of medical profession and is a binding thread with special subjects.

The performed analysis allows optimizing the training process of anatomical, clinical and pharmaceutical terminology of first-year students in medical high schools.

Key words: *pedagogical conditions, the Latin language, medical students, motivation, methods of training organization, interdisciplinary integration.*

For citation: Novikova O.M. Pedagogical conditions of teaching latin to medical students. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 135–140 (in Russ.).

References

1. Chernyavskij M.N. Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii. Moscow, 2011. 448 p..
2. Kostromina T.A., Markova N.I. Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii. Kursk, 2011. 200 p.
3. Pinevich E.V. K voprosu o primeneni interaktivnyh metodov v uchebnom processe. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika, 2016, no. 3(20), pp. 154-161.
4. Gladilina T.A. Formirovanie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti studentov-inostrancev v processe izucheniya latinskoj medicinskoj terminologii. Kursk, 2014. 236 p.
5. Panteleeva O.N. Formirovanie professional'nogo interesa u uchashchihsya srednih professional'nyh medicinskih uchebnyh zavedenij (na materiale izucheniya latinskogo yazyka i medicinskoj terminologii). Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Orel, 2008. 20 p.
6. Tal'chikova E.N. Sbornik uprazhnenij po latinskomu yazyku i osnovam medicinskoj terminologii. Moscow, 2017. 96 p.
7. Novikova O.M. Formirovanie pragmaticheskoy kompetencii budushchego vracha pri izuchenii inostrannogo yazyka v medicinskom vuze. Diss. kand. ped. nauk. Kursk, 2014. 154 p.
8. Kacman N.L. Metodika prepodavaniya latinskogo yazyka. Moscow, 2015. 239 p.
9. Kostromina T.A. Pedagogicheskaya profilaktika – odin iz putej ustraneniya neuspevaemosti. Obrazovatel'nyj process: poisk ehffektivnyh form i mehanizmov: sb. tr. Vseros. nauch.-uchebnoj konf. s Mezhdunar. uchastiem, posvyashchennoj 82-j godovshchine KGMU; ed by V.A. Lazarenko, P.V. Kaluckij, P.V. Tkachenko, A.I. Ovod, N.B. Dryomova, N.S. Stepashova. Kursk, 2017, pp. 332–337.
10. Markova N.I. Latinskij yazyk kak disciplina, obespechivayushchaya mezhdisciplinarnuyu integraciyu. Yazyk mediciny. Mezhdunar. mezhvuzovskij sb. nauch. trudov v chest' yubileya V.F. Novodranovoj. Samara, 2015, pp. 243-247.

УДК 37.013.77 + 371. 124

Ю.В. Саламатина, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» (Екатеринбург, Россия) (e-mail: kpn0886@mail.ru)

КОМПЛЕКС ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье обозначена актуальность проблемы разработки концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей, согласно выделенным противоречиям, суть которых заключается в возрастающей потребности общества в подготовке будущих учителей, обладающих эмпатийной культурой и недостаточной теоретико-методологической и методико-технической разработанностью способов ее формирования, адаптированных к использованию в современных условиях высшего профессионального образования. Что касается самой концепции, то актуальность ее реализации отражена в основных нормативных документах, касающихся российского высшего образования. Теоретический анализ исследований по представленной проблеме позволил выявить основные компоненты концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей, одним из которых является ядро концепции. Именно оно обосновывает принципы и закономерности формирования эмпатийной культуры будущих учителей. Определены основные требования для разработки концепции, а также выявлен комплекс закономерностей процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей, согласно которому процесс формирования эмпатийной культуры в условиях высшей школы происходит при специально созданных условиях, а не спонтанно. Согласно многим исследованиям, очень сложно объединять закономерности в группы, так как одна закономерность влияет на функционирование другой, и в связи с этим может меняться результат исследования. Но в представленной статье описан именно комплекс закономерностей, выявленный благодаря определенным приемам. Кроме этого, в статье обозначены принципы, на основе которых выявлена группа закономерностей процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей. Каждая закономерность, входящая в группу закономерностей, выявлена таким образом, что позволяет контролировать процесс формирования эмпатийной культуры будущих учителей, который направлен на достижение определенного результата.

Ключевые слова: эмпатийная культура учителя, формирование эмпатийной культуры учителя, закономерность, педагогическая концепция.

Ссылка для цитирования: Саламатина Ю.В. Комплекс закономерностей процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 1(26). С.141–146.

Система образования, согласно новым запросам общества, должна строиться вокруг социально-активного, волевого, способного к сопереживанию по отношению к другим людям педагога. Другими словами, на современного учителя возложена огромная ответственность строить партнерские педагогически-целесообразные отношения с другими субъектами социализации и участниками образовательного процесса.

Выходом из сложившейся ситуации является внедрение в вуз системы формирования эмпатийной культуры будущих учителей, а также разработки концепции по данному феномену [3].

Анализ состояния проблемы [8, 9, 10 и др.] формирования эмпатийной культуры будущих учителей показал, что в современных условиях продуктивное осуществление данного процесса требует разработки педагогической концепции, которая дает аргументированное представление о процессе формирования эмпатийной культуры будущих учителей в вузе.

Исходя из логики структурного анализа эмпатийной культуры будущих учителей, были выделены следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-деятельностный и личностно-ценност-

ный. Все три компонента находятся в неразрывном единстве и взаимодействии.

В процессе педагогического эксперимента, в котором реализовывалась система формирования эмпатийной культуры будущих учителей, с учетом выявленных педагогических условий: а) реализация дисциплины по выбору «Рефлексивный практикум»; б) введение ситуативных педагогических задач в обязательные дисциплины вариативной части; в) включение различных видов волонтерской деятельности в программы практик, были получены следующие результаты: произошло оптимальное и гармоничное формирование эмпатийной культуры в группах, где обеспечивались разработанная система и педагогические условия, как в отдельности, так и в совокупности.

Проводимый педагогический эксперимент был ориентирован на проверку эффективности функционирования в образовательном процессе педагогического вуза системы формирования эмпатийной культуры будущих учителей и оценку результативности педагогических условий, направленных на повышение эффективности функционирования разработанной системы.

Результаты педагогического эксперимента также показали, что обозначились новые вопросы и проблемы, нуждающиеся в решении, такие как: разработка педагогической концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей, необходимость выявления закономерностей данного процесса, который протекает в специально созданных условиях, а не естественным путем.

Проанализировав ряд исследований по вопросу реализации педагогической концепции [7,8,10 и др.], были выделены следующие компоненты концепции формирования данного феномена:

1. Компонент, обеспечивающий теоретико-методологическое наполнение концепции.

2. Ядро концепции, которое состоит из принципов и закономерностей формирования эмпатийной культуры будущих учителей, выявленных на базе теоретико-методологических оснований.

3. Ценностно-целевой компонент концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей, раскрывающий универсальные культурологические ценности личности и сформулированные под их влиянием цель исследования и понятийно категориальный аппарат формирования эмпатийной культуры будущих учителей.

4. Содержательно-смысловой компонент является практико-ориентированным уровнем концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей [4, 7].

Как видно из компонентного состава концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей, выявление закономерностей и принципов при исследовании является неотъемлемой частью всего процесса формирования эмпатийной культуры.

Чтобы выявить закономерности процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей, нужно понимать содержание данных понятий и их роль в концепции изучаемого явления. Известно, что выявление закономерностей происходит в процессе анализа научной литературы, педагогического опыта, собственной практической деятельности. Согласно мнениям некоторых ученых [2, 6], закономерности рассматриваются как некоторые эластичные связи, которые никогда не могут быть постоянными ввиду того, что действие одних закономерностей может изменяться на фоне других, вследствие чего меняется и результат функционирования изучаемого явления.

Таким образом, очень сложно систематизировать закономерности, которые бы отражали все моменты функционирования изучаемого объекта исследования. Поэтому, опираясь на исследования Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [7], мы выявили комплекс закономерностей процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом следующих приемов:

- процессуальных особенностей исследуемого феномена (в нашем случае – эмпатийная культура);
- основных внутренних противоречий, которые являются движущими силами развития исследуемого явления;
- выбранных теоретико-методологических подходов (в данном исследовании – системно-синергетический, личностно-герменевтический, конструктивно-деятельностный) [3,4].

Если выявлять закономерности, опираясь на данные приемы, то необходимо группу закономерностей систематизировать и упорядочить.

Применительно к данному исследованию, процесс формирования эмпатийной культуры будущих учителей направлен на приобретение знаний об эмпатийном взаимодействии субъектов образовательного процесса, умений эмоционально отзываться на переживания учащихся, адекватных способов поведения в соответствии с эмоциональным состоянием субъектов взаимодействия, осознания эмпатии как профессиональной ценности учителя [3].

Исходя из вышеизложенных позиций, мы выделили следующий комплекс закономерностей процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей:

- Атрибутивные закономерности процесса формирования эмпатийной культуры;
- динамические закономерности;

- закономерности эффективности результата сформированности эмпатийной культуры будущих учителей.

Кратко следует охарактеризовать каждую группу.

Атрибутивные закономерности процесса формирования эмпатийной культуры. К этой группе относятся:

- Закономерность согласованности действий субъектов при формировании эмпатийной культуры. При данной закономерности формирование основных компонентов эмпатийной культуры будущих учителей осуществляется под влиянием изменяющихся условий образовательной среды. В связи с этим, данная закономерность осуществляется с учетом принципа дидактического сопровождения образовательного маршрута и принципа вариативной активности студентов.

- Закономерность проявления эмпатийной направленности будущих учителей осуществляется с первоначального освоения эмпатийных знаний, умений и способов поведения с дальнейшей попыткой их систематизации, которая предполагает дальнейшее осознанное формирование компонентов эмпатийной культуры. Данная закономерность реализуется с учетом принципов саморегуляции и критического мышления.

- Закономерность определения степени зрелости эмпатийного поведения, основными принципами которой выступают системообразующий принцип и принцип синкретизма.

Ко второй группе закономерностей, которые определяют динамику процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей, относятся:

- Закономерность непрерывности процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей, реализация которой основывается на принципах рефлексивности квазипрофессиональной

деятельности и равноправного сотрудничества при межсубъектном взаимодействии.

– Закономерность конструктивно-преобразовательной активности будущих учителей. Характерными особенностями данной закономерности является целеполагание деятельности будущего учителя, ориентированная на преобразующую активность, которая выходит за функциональные ограничения, определяющие профессию учителя, и увеличивает эффективность этой деятельности. Закономерность реализуется с учетом принципов диалогизации и мотивации личностного роста будущего учителя.

К третьей группе закономерностей эффективности результата сформированности эмпатийной культуры будущих учителей относятся:

– Закономерность эффективности, реализующаяся с учетом принципа профессиональной субъектности личности будущего учителя и принципа личностного опыта и приоритета.

– Закономерность результата основывается на принципах обратной связи и продуктивного взаимодействия.

Таким образом, при выявлении комплекса закономерностей мы воспользовались особенностями исследуемого феномена (эмпатийная культура учителя, включающая когнитивный, эмоционально-деятельностный и личностно-ценностный компоненты), его основными противоречиями, заключающимися в возрастающей потребности общества в подготовке будущих учителей, обладающих эмпатийной культурой и недостаточной теоретико-методологической и методико-технической разработанностью путей и способов ее формирования, адаптированных к использованию в современных условиях высшего профессионального образования. Также выявленный комплекс закономерностей основан на выборе методо-

логических подходов при разработке концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей [3].

Выявленные закономерности позволяют раскрыть внутренние и внешние устойчиво повторяющиеся связи между компонентами эмпатийной культуры будущих учителей в процессе ее формирования, а также определить научность положений и выводов концепции. Результативность формирования эмпатийной культуры будущих учителей повысится, если будет разработана и реализована педагогическая концепция в процессе подготовки будущих учителей.

Что касается самой концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей, то согласно многим исследованиям, при ее разработке следует учитывать следующие требования: она должна содержать цель, принципы, методы и условия реализации формирования эмпатийной культуры будущих учителей на практике, общие положения концепции должны быть представлены в виде систематического освещения проблемы формирования эмпатийной культуры будущих учителей, а взаимосвязь и обусловленность концепции – развитием современного общества, взглядов, основных идей об изучаемом явлении (в нашем случае этим явлением является формирование эмпатийной культуры будущих учителей) [1, с. 51].

Верификация концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей осуществляется путем поэтапного внедрения модели в образовательный процесс вуза. В то время, как построение каждой теоретической модели осуществляется в аспекте, заданном конкретным методологическим подходом концепции на базе, установленной педагогической закономерности и выделенных принципов, что позволяет раскрыть определенную сторону процесса форми-

рования эмпатийной культуры будущих учителей, а во взаимосвязи представляет систему теоретических знаний, включающую целый комплекс структурно-функциональных моделей исследуемого явления.

Список литературы

1. Закирова А.Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2001. 314 с.
2. Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т.Г. Философия для аспирантов: учеб. пособие. Ростов-н/Д: Феникс, 2002. 448 с.
3. Саламатина Ю.В. Формирование эмпатийной культуры будущих учителей: монография. Екатеринбург, 2016. 127с.
4. Уварина Н.В. Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе: монография. Челябинск: Взгляд, 2007. 296 с.
5. Харланова Е.М. Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2015. 435 с.

6. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с.

7. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

8. Algrabli, R., Cohen-Or, D., Rosenblum, H., & Sternberg, I. (2012). Culture of empathy in education. Journal of the Mofet Institute, 49, 30-33, (in Hebrew).

9. Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. Pastoral Care in Education, 4, 12-21

10. Kohut, H. (2001). On empathy. In P. Ornstein (Ed.), The search for the self, selected writings of Heinz Kohut 1978-1981, Vol. 4 (pp. 525-535). New York: International Universities Press.

Поступила в редакцию 04.01.18

UDC 37.013.77 + 371. 124

Y. V. Salamatina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural State Economic University (Yekaterinburg, Russia) (e-mail: kpn0886@mail.ru)

SET OF REGULARITIES OF THE PROCESS OF FORMING THE EMPATHIC CULTURE OF FUTURE TEACHERS

The article outlines the urgency of the problem of developing a concept for the formation of the empathic culture of future teachers, according to the highlighted contradictions, the essence of which lies in the growing need of society for the preparation of future teachers with an empathic culture and inadequate theoretical, methodological and methodological elaboration of the methods of its formation, adapted to use in modern conditions of higher professional education. As for the concept itself, the relevance of its implementation is reflected in the main normative documents relating to Russian higher education. Theoretical analysis of the research on the presented problem made it possible to identify the main components of the concept of the forming the empathic culture of future teachers, one of which is the core of the concept. It justifies the principles and regularities of the forming the empathic culture of future teachers. The main requirements for its development have been determined, and a set of regularities in the formation of the empathic culture of

future teachers has been revealed, according to which the process of forming an empathic culture under the conditions of a higher school occurs under specially created conditions, and not spontaneously. According to many studies, it is very difficult to integrate patterns into groups, since one pattern affects the functioning of the other and, therefore, the result of the study may change. But in the presented article, it is precisely the set of regularities that is revealed due to certain methods. In addition, the article outlines the principles on the basis of which a group of regularities in the process of shaping the empathic culture of future teachers has been revealed. Each regularity that is part of a group of regularities is revealed in such a way that it makes it possible to control the formation of the empathic culture of future teachers, which is aimed at achieving a certain result.

Key words: *the empathic culture of teacher, the forming empathic culture of teacher, regularity, pedagogical concept.*

For citation: Salamatina Y. V. Set of regularities of the process of forming the empathic culture of future teachers. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 141–146 (in Russ.).

References

1. Zakirova A.F. Teoretiko-metodologicheskie osnovy i praktika pedagogicheskoy germeneytiki. Diss. d-ra ped. nauk. Tyumen', 2001. 314 p..
2. Kohanovskij V.P., Zolotuhina E.V., Leshkevich T.G. Filosofiya dlya aspirantov. Rostov-n/D, Feniks Publ., 2002. 448 p.
3. Salamatina Yu.V. Formirovanie ehmpatijnoj kul'tury budushchih uchitelej. Ekaterinburg, 2016. 127 p.
4. Uvarina N.V. Aktualizaciya tvorcheskogo potenciala mladshih shkol'nikov v obrazovatel'nom processe. Chelyabinsk, Vzgl'yad Publ., 2007. 296 p.
5. Harlanova E.M. Razvitie social'noj aktivnosti studentov vuza v processe integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya. Diss. d-ra ped. nauk. Chelyabinsk, 2015. 435 p.
6. Yudin Eh.G. Sistemnyj podhod i princip deyatel'nosti: metodicheskie problemy sovremennoj nauki. Moscow, Nauka Publ., 1978. 391 p.
7. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya. Moscow, 2006. 239 p.
8. Algrabli, R., Cohen-Or, D., Rosenblum, H., & Sternberg, I. (2012). Culture of empathy in education. Journal of the Mofet Institute, 49, 30-33, (in Hebrew).
9. Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. Pastoral Care in Education, 4, 12-21
10. Kohut, H. (2001). On empathy. In P. Ornstein (Ed.), The search for the self, selected writings of Heinz Kohut 1978-1981, Vol. 4 (pp. 525-535). New York: International Universities Press.

УДК 159.923:378:001.891

Т.А. Власова, канд. ист. наук, доцент, Курский институт кооперации (филиал) БУКЭП
(e-mail: vlasovata888@mail.ru)

Н.М. Королева, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: korolev37-31-72@mail.ru)

И.В. Костерина, канд. пед. наук, доцент, Курский институт кооперации (филиал) БУКЭП
(e-mail: kosterinaiv@mail.ru)

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТИ К ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В статье представлена модель педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации.

Представленная модель направлена на создание условий для развития личности через удовлетворение ее базовых потребностей и должна основываться на следующих позициях:

- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовного потенциала;
 - обеспечение возможностей личностно-профессионального роста, нравственной свободы, личной автономии и счастья;
 - развитие духовной сферы личности, чувства прекрасного, сострадания и ответственности.
- Основными элементами данной педагогической модели являются:*
- многогранное интерактивное взаимодействие в рамках педагогического процесса;
 - актуализация личностных смыслов образования, развития и саморазвития в педагогическом процессе вуза;

– активизация у студентов самостоятельной поисковой активности через включение в учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность в разных ее формах.

Данные условия должны способствовать развитию самоактуализированной личности, сознательно и активно реализующей стремление наиболее полно раскрыть свои возможности и способности, в том числе, и профессиональные.

Первое направление инновационной модели – включение студентов в многогранное интерактивное взаимодействие в рамках педагогического процесса, активизирующее личностно-профессиональную самоактуализацию, предполагающее изменение форм и методов учебной и воспитательной работы и направленное на формирование активности и самостоятельности студентов.

Второе направление инновационной модели – актуализация личностных смыслов образования, развития и саморазвития в педагогическом процессе вуза – может быть реализовано посредством усиления антропоориентированной направленности всех учебных дисциплин.

Третье направление инновационной модели – активизация у студентов самостоятельной поисковой активности через включение в учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность в разных ее формах.

Учитывая особенности построения инновационной модели, авторы статьи приходят к закономерному выводу, что задача образовательного учреждения – изменение менталитета личности, предполагающее не столько смену способов ее мышления, сколько изменение культуры эмоциональных переживаний и ценностных ориентаций, поведения и образа жизни. В этой связи процесс образования должен стать не только процессом усвоения системы знаний, умений и компетенций, но и процессом развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей.

Ключевые слова: гуманизация образования, саморазвитие, личностно-профессиональная самоактуализация, интерактивное взаимодействие, аксиологическое образование.

Ссылка для цитирования: 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. Т. 8, № 1(26). С. 147–155.

Реформирование системы образования с течением времени приобретает перманентный характер. Это констатируется многими исследователями, которые пишут и о том, что образование, несо-

мненно, развивается [16, с. 102]. Однако проблем в системе образования не становится меньше с каждым годом. Остановимся на одной из них.

Идеи гуманизации образования уже стали ключевыми практически во всех документах по реформированию и модернизации сферы образования. Гуманизация образования предполагает создание системы, которая смогла бы обеспечить «единство непрерывного общекультурного, социально – нравственного и профессионального развития личности» [14, с. 444]. Одним из механизмов гуманизации образования исследователи педагогической науки называют педагогическую поддержку как «особое направление педагогической деятельности, последовательно развивающее принципы личностно ориентированного образования» [11, с. 3]. Однако проблема состоит в том, что, понимая сущность данного механизма, педагогическая практика не всегда справляется с воплощением его в реальных условиях образовательных учреждений.

В современном высшем образовании особое внимание уделяется профессиональным компетенциям: знаниям, умениям, навыкам, которые необходимы для реализации оптимальных условий в достижении профессиональных целей. Причем, особое внимание обращается на значимость личностной составляющей в профессии.

Постоянные изменения характера общественных отношений, приоритетов современного социума актуализируют требования к личности профессионала, набору личностных характеристик, которые уже не ограничиваются традиционным пониманием и выводятся на более глубокий уровень, акцентируются на качествах, отражающих уровень его самоактуализации, личностного роста, что, в конечном итоге, является неотъемлемой частью профессионального роста.

Самоактуализация – одна из базовых потребностей личности; полное использование своих возможностей; основная характеристика личностного и профессионального роста; устремленность к неким высшим ценностям [16, с. 54]. Согласно теории А. Маслоу, это стремление к пол-

ному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Зная уровень своего стремления к самоактуализации, личность всегда может более четко наметить стратегию жизненного, профессионального пути и оценить успехи, мера которых «не столько расстояние до финиша, сколько промежутки, пройденных от момента старта» [12].

Педагогическая поддержка развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации на основе выявления смыслов, сущности и психологических механизмов процесса исследована в современной педагогической науке как особая составляющая воспитательного процесса будущих специалистов [2, 5, 6, 7, 9, 10].

Теоретическое исследование проблемы и обобщенный педагогический опыт многолетней работы в вузе позволили нам обосновать модель педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации, которая направлена на создание условий для развития личности через удовлетворение ее базовых потребностей, а, следовательно, должна основываться на следующих позициях:

- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовного потенциала;
- обеспечение возможностей личностно-профессионального роста, нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- развитие духовной сферы личности, чувства прекрасного, сострадания и ответственности.

Основными элементами педагогической модели, иными словами, теоретически обоснованными условиями эффективной педагогической поддержки развития способности к личностно-профессиональной самоактуализации, являются:

- многогранное интерактивное взаимодействие в рамках педагогического процесса;

– актуализация личностных смыслов образования, развития и саморазвития в педагогическом процессе вуза;

– активизация у студентов самостоятельной поисковой активности через включение их в учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность в разных ее формах.

Данные условия должны способствовать развитию у студентов тех качеств, по наличию которых, как критериев, мы можем судить об уровнях развития способности студента к личностно-профессиональной самоактуализации. **В этом контексте речь идет о формировании самоактуализированной личности** - человека, сознательно и активно реализующего стремление наиболее полно раскрыть свои возможности и способности, в том числе, и профессиональные.

Кроме того, данная модель педагогической поддержки является инновационной по сути, поскольку предполагает такую модификацию типа отношений между педагогами и обучающимися, при которой эти отношения утрачивают характер принуждения, подчинения власти традиции, становятся отношениями сотрудничества, взаиморегуляции, взаимопомощи равных. В процессе обучения преобладающим становится творческое начало, индивидуально-личностное своеобразие подхода к проблеме, к способам ее решения.

Важно отметить, что в основе выше-названной модели лежит понимание саморазвития, как и любой деятельности, через ее внешний и внутренний планы. Поэтому при реализации теоретической модели важно создать такую систему мероприятий, которая учитывала бы как внешний, поведенческий, «педагогически» обеспечиваемый план деятельности (ряд интересных и актуальных дел, «пробы» различных способов личного участия в общей работе), так и ее внутренний план (духовный труд осмысления себя в мире, осознания себя как субъекта жизни и одновременно как объекта его воздействия).

Первое направление инновационной модели – *включение студентов в многогранное интерактивное взаимодействие в рамках педагогического процесса, активизирующее личностно-профессиональную самоактуализацию*, предполагает такое изменение форм и методов учебной и воспитательной работы, которое направлено на формирование активности и самостоятельности студентов [4].

В каждом человеке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных, физических и других способностей [17].

Важно пробудить и поддержать стремление обучающихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей, поэтому основная цель данного направления – провоцировать активность студентов в целях развития рефлексивности, направленной на себя, на других, на деятельность. Направление может быть реализовано через такие мероприятия, как организация и проведение преподавателями учебных и внеучебных занятий с использованием интерактивных методик; организация работы творческих кружков профессиональной направленности и т.п. Использование данных методик позволяет педагогу осуществлять универсальные учебные действия:

– личностные УУД: осуществление гражданской идентификации личности; развитие познавательных интересов, учебных мотивов, знание моральных норм, соотношение поступков и событий с принятыми этическими принципами; выделение нравственных аспектов поведения и ориентации в межличностных отношениях; установление связи между целью учебной деятельности и ее мотивом; формирование внутренней позиции на уровне положительного отношения к образовательному процессу, выраженному в преобладании учебно-познавательных мотивов и предпочтении социального способа оценки знаний;

– регулятивные УУД: принятие и сохранение учебной задачи; планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей, определение и формулирование цели деятельности на каждом этапе работы; выполнение учебных действий, выработка в диалоге с педагогом критериев оценки и определение степени успешности выполнения своей работы и работы группы, исходя из имеющихся критериев: активное использование критериев оценки и самооценки; весомости приводимых доказательств и рассуждений; анализ эмоционального состояния, полученного от успешной (неуспешной) деятельности, оценка их влияния на настроение человека;

– коммуникативные УУД: осуществление планирования учебного сотрудничества с педагогом и группой, определение цели, функций, степени участия и способов взаимодействия; осуществление инициативного сотрудничества в поиске, отборе, сохранении и представлении информации; приобретение умения учитывать позицию собеседника, адекватно воспринимать и передавать информацию, формулировать собственное мнение и позицию, учитывать и координировать в сотрудничестве позиции других людей, отличные от собственной, умение задавать вопросы; построение монологического высказывания, ведения дискуссии.

– познавательные УУД: участие в создании способов решения проблем творческого и поискового характера; построение четко сформулированного логического рассуждения; осуществление синтеза – составление целого из частей, применение методов расширенного поиска необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, Интернет – источников, архивных материалов, выделение существенной информации из источников различных видов; выдвижение гипотез и их обоснование; доказательство; формулирование проблемы.

Второе направление инновационной модели – *актуализация личностных смыслов образования, развития и саморазвития* в педагогическом процессе вуза может быть реализовано посредством усиления антропоориентированной направленности всех учебных дисциплин, путем включения в традиционные учебные курсы человековедческого материала, помогающего студентам понять себя и других, усиление в воспитательной работе личностно-ориентированного направления. Образование должно осуществляться на основе подхода, приоритетной целью которого должно стать формирование ценностного мировоззрения будущего специалиста, его морально-духовного облика.

Согласно Е.И. Пассову, только homo moralis – человек моральный, духовный может считаться целью образования, так как по сути образование есть становление человека [13, с.54]. Для реализации этого направления важно грамотно использовать аксиологический потенциал дисциплин гуманитарного цикла [8]. Аксиологическое образование направлено на становление богатств внутреннего мира человека, в формировании и саморазвитии личности. Нам близок подход к преподаванию дисциплин гуманитарного цикла как к возможности углубления и целенаправленной конкретизации изучаемого студентами комплекса знаний с целью «разворота их содержания на человеческие ценности» [15, с. 40]. Более того, гуманитарным может и должно быть не только содержание дисциплины, но и способ преподавания, характер взаимоотношений между всеми субъектами образовательного процесса. Интересны в этой связи занятия смыслополагания или «открытая методика» Г.П. Звенигородской [18]. Занятия такого рода проводятся как занятие-общение, организация которых проходит по определенным этапам. Начинается такое занятие не с постановки цели, в обычной ее формули-

ровке, а с преамбулы, в которой выражена основная направленность темы. Затем ставится вопрос, обращенный к смыслам студентов, несмотря на то, что педагог высказывает и свой смысл, он проявляет интерес к смыслу студентов, глубоко эмоционально окрашивая его. Через суждения приоткрываются связи между известными понятиями, обнаруживая в себе противоречия, проблемы или сомнения, студенты учатся искать пути решения проблем. Такое общение позволяет обогатить имеющиеся личностные смыслы новыми. Например, изучая дисциплину «Психология и педагогика» интересно было бы студентам рассмотреть «Смысл жизни»; «Что значит жизненная цель?». Творческие работы, в которых они могли бы осознать себя как личность, со своей индивидуальностью, способностями, возможностями, могут стать одним из продуктивных средств формирования способности к прогнозированию.

Третье направление инновационной модели – *активизация у студентов самостоятельной поисковой активности через включение студентов в учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность в разных ее формах*. Это направление способно развить внимание к смыслам учебной и будущей профессиональной деятельности, усилить ценностное содержание жизненных смыслов, волевою саморегуляцию [1].

В истории дидактики понятие «научно-исследовательская работа студентов» рассматривалась как «образовательная деятельность, направленная на осуществление как учебных целей, так и целей подготовки студентов к их творческой, профессиональной и исследовательской деятельности (научная, производственная, социально-культурная); характеризовалось выполнением учебных и профессиональных задач в условиях образовательного процесса (учебный и вне-

учебный) и практической профессиональной работы» [15, с. 15].

Современная дидактика дает представление о трех уровнях исследовательского обучения. На первом уровне преподаватель ставит проблему и намечает методы ее решения. Само решение предстоит осуществить студентам. На втором уровне преподаватель только ставит проблему, но метод ее решения студент ищет самостоятельно. На третьем уровне постановка проблемы, а также отыскание метода и разработка самого решения осуществляется студентами самостоятельно. Именно на этом уровне особую важность в системе высшего образования призван сыграть проектный метод [3]. Данный метод предполагает деятельность, в результате которой обучающийся становится главным субъектом процесса образования, его задачей является выбор необходимой информации, ее систематизация в соответствии с целями проекта. Проектировочный процесс не предполагает готовых систематизированных знаний. Систематизация этих знаний – задача, которая должна быть решена самим обучающимся, исходя из специфики целей и содержания познавательного проекта. Таким образом, метод проектов является средством саморазвития и самореализации обучающегося.

Например, при изучении дисциплины «История» студентам предлагается разработать проект «Война в судьбе моей семьи, война в судьбе моей России», исследуя документы, артефакты, хранящиеся в домашних архивах, воспоминания очевидцев событий. Такой вид деятельности позволяет реализовать весь комплекс задач: образовательных – достижение понимания и знания основных событий Великой Отечественной и II Мировой войны и их исторического значения, определение источников и цены Победы, роли личностей в исторических событиях; развивающих – формирование умения решать проблемные ситуации,

давать аргументированную оценку и формулировать значение исторического события, делать выводы, отстаивать свою точку зрения и вести дискуссию, закрепление навыков работы с историческими источниками, стимулирование общения между студентами в процессе обсуждения информации, навыков самостоятельной работы с дополнительной литературой, повышение исследовательской компетентности, опыта использования информационных технологий; воспитательных - привитие навыков адекватной самооценки работы по заранее оговоренным условиям, развитие чувства гордости за историческое прошлое своей страны, осознание Великой Победы как значимого события в истории страны и мира, воспитание чувства сопереживания к судьбам народа, патриотизма и гражданского самосознания.

Учитывая особенности построения инновационной модели, мы понимаем, что задача образовательного учреждения – изменение менталитета личности, предполагающее не столько смену способов ее мышления, сколько изменение культуры эмоциональных переживаний и ценностных ориентаций, поведения и образа жизни. В этой связи процесс образования должен стать не только процессом усвоения системы знаний, умений и компетенций, но и процессом развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей.

Для этого современная образовательная система должна сблизить предметное содержание научно-образовательной деятельности с ее аксиологической направленностью, введя антропогуманистические критерии для оценивания результатов своей деятельности и положив в ее ценностное основание принципы ненасилия в противовес веками культивируемым принципам насилия и агрессии. В целом, этот процесс предполагает изменение самосознания общества и активизацию защитных функций образования по отношению к духовному здоровью

общества и человека. Эти защитные функции возможно реализовать, если рассматривать образование как активизацию внутренних потенциалов самого получающего образование человека, то есть через пробуждение и системную педагогическую поддержку его личностного саморазвития.

Список литературы

1. Особенности организации исследовательской работы студентов в системе высшего образования / Е. А. Батраченко, О. Ю. Бражник, Н. В. Дорохина, Л. Е. Павлова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2015. Т. 17. № 5-2. С. 443-446.
2. Власова Т.А., Костерина И.В. Педагогическая поддержка самоактуализации личности в истории педагогической мысли // Успехи современной науки и образования. 2016. № 7. С. 111–113.
3. Власова Т.А. Формирование компетенций бакалавра через проектную деятельность как активную форму обучения // Современные тенденции экономики, управления и образования: материалы Всероссийской конференции. Курск, 2015. С. 121-127.
4. Королева Н.М., Костерина И.В. Роль интерактивного обучения в современном образовании // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. №1 (33). С. 128–132.
5. Костерина И.В. Генезис понятия «самоактуализация» в психолого-педагогическом аспекте // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. №1. С. 239–243.
6. Костерина И.В. Педагогическая поддержка личности в образовании как историко-педагогическое явление // Россия и Европа: связь культур и экономики: материалы II международной научно-практической конференции. Прага, 2012. С. 181–184.

7. Костерина И.В. Педагогическая сущность личностно-профессиональной самоактуализации студентов: монография. Курск, 2010. 180 с.

8. Костерина И.В. Специфика изучения гуманитарных дисциплин в вузе: аксиологический аспект // Совет ректоров. 2013. №9. С. 33-36.

9. Костерина И.В. Сущность педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. №2 (26). С. 231-235.

10. Костерина И.В., Селифонова Т.Н. Философские предпосылки становления понятия «самоактуализация личности» // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. №2. С. 51-55.

11. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. М., 1990. 142 с.

12. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 2009. 259 с.

13. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб.: Златоуст, 2009. 124 с.

14. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова [и др.]; под. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой; науч. ред. Н.Б. Крылова. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 288 с.

15. Цыганкова А.С. Развитие идеи научно-исследовательской работы студентов в отечественной дидактике высшей школы (70-80 гг. 20 века): автореф. дис. ... канд. пед. Наук. 13.00.01. Хабаровск, 2007.

16. Юдина Н.П. Педагогическое образование в эпоху перемен: некоторые наблюдения // Проблемы высшего образования. 2017. Т. 1. С. 101-102.

17. Школа – G – Альтернативная образовательная программа. URL: <http://gekkon2012.livejournal.com/>.

18. Звенигородская Г.П. Рефлексивное образование: феноменологический подход: монография. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. 329 с.

Поступила в редакцию 09.11.17

UDC 159.923:378:001.891

T.A. Vlasova, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kursk Cooperative Institute (branch) of Belgorod University of Cooperation (Kursk, Russia) (e-mail: vlasovata888@mail.ru)

N.M. Koroleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: korolev37-31-72@mail.ru)

I.V. Kosterina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kursk Cooperative Institute (branch) of Belgorod University of Cooperation, (Kursk, Russia) (e-mail: kosterinaiv@mail.ru)

THE MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENT'S ABILITY TO PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION: FROM EXPERIENCE

This article presents a model of pedagogical support for the development of students' ability to personal-professional self-actualization. The model is relevant in the context of modern ideas of humanization in education. In addition, in modern higher education special attention is paid to professional competencies: knowledge and skills that are necessary in achieving professional goals.

The model is aimed to create conditions for the development of the individual through the satisfaction of basic needs. It is based on the following positions:

– creation of conditions for self-development of a person's individuality and disclosure of his spiritual potential;

– providing opportunities for personal and professional growth, moral freedom, personal autonomy and happiness;

– development of the spiritual sphere of the individual, a sense of beauty, compassion and responsibility.

The main elements of this pedagogical model are:

– multi-faceted interactive interaction within the pedagogical process;

– actualization the importance of education for the students, development and self-development in the pedagogical process of the university;

– activation of students' independent search activity through inclusion in teaching various forms of scientific and research work.

These conditions should contribute to the development of a self-actualized person, consciously and actively realizing the desire to reveal his capabilities and abilities, including professional ones.

The first direction of the innovation model is the students' inclusion in multi-faceted interactive interaction within the pedagogical process. This interaction activates personal and professional self-actualization, involves the changing of forms and methods in educational and upbringing work and aimed at the formation of students' activity and independence.

The second direction of the innovation model is actualization the importance of education for the students, development and self-development in the pedagogical process of the university. It can be realized by strengthening the anthropology-orientation of all academic disciplines.

The third direction of the innovation model is activation of students' independent search activity through inclusion in teaching various forms of scientific and research work.

Taking into account the peculiarities of the innovative model, the authors of the article come to the logical conclusion that the task of the educational institution is to change the person mentality. This process involves not only a change in methods of thinking, but also a change in culture of emotional experiences and value orientations, behavior and way of life. In this regard, the education process should not only become a process of mastering the system of knowledge, skills and competencies, but also the process of personal development, the adoption of spiritual, moral, social, family and other values.

Key words: humanization of education, self-development, personal-professional self-actualization, interactive interaction, axiological education.

For citation: Vlasova T.A., Koroleva N.M., Kosterina I.V. The model of pedagogical support for the development of student's ability to professional self-actualization: from experience. Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 147–155 (in Russ.).

References

1. Batrachenko E.A., Brazhnik O.Yu., Dorohina N.V., Pavlova L.E. Osobennosti organizatsii issledovatel'skoj raboty studentov v sisteme vysshego obrazovaniya. Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki, 2015, vol. 17, no. 5-2, pp. 443-446.

2. Vlasova T.A., Kosterina I.V. Pedagogicheskaya podderzhka samoaktualizatsii lichnosti v istorii pedagogicheskoy mysli. Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya, 2016, no. 7, pp. 111–113.

3. Vlasova T.A. Formirovanie kompetencij bakalavra cherez proektnuyu deyatel'nost' kak aktivnuyu formu obucheniya. Sovremennye tendentsii ehkonomiki, upravleniya i obrazovaniya. Materialy Vse-

rossijskoj konferencii. Kursk, 2015, pp. 121-127.

4. Koroleva N.M., Kosterina I.V. Rol' interaktivnogo obucheniya v sovremennom obrazovanii. Uchenye zapiski. Ehlektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta, 2015, no. 1 (33), pp. 128–132.

5. Kosterina I.V. Genezis ponyatiya «samoaktualizatsiya» v psihologo-pedagogicheskom aspekte. Uchenye zapiski. Ehlektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta, 2012, no. 1, pp. 239-243.

6. Kosterina I.V. Pedagogicheskaya podderzhka lichnosti v obrazovanii kak istoriko-pedagogicheskoe yavlenie. Rossiya i Evropa: svyaz' kul'tur i ehkonomiki. Materialy II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Praga, 2012, pp. 181–184.

7. Kosterina I.V. Pedagogicheskaya sushchnost' lichnostno-professional'noj samoakualizacii studentov. Kursk, 2010, 180 p.

8. Kosterina I.V. Specifika izucheniya gumanitarnyh disciplin v vuze: aksiologicheskij aspect. Sovet rektorov, 2013, no. 9, pp. 33-36.

9. Kosterina I.V. Sushchnost' pedagogicheskoy podderzhki razvitiya u studentov sposobnosti k lichnostno-professional'noj samoaktualizacii. Uchenye zapiski. Ehlektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013, no. 2 (26), pp. 231-235.

10. Kosterina I.V., Selifonova T.N. Filosofskie predposylki stanovleniya ponyatiya «samoaktualizaciya lichnosti». Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2014, no. 2, pp. 51-55.

11. Krylova N.B. Formirovanie kul'tury budushchego specialista. Moscow, 1990, 142 p.

12. Maslou A. Motivaciya i lichnost'. S.-Petersburg, Evraziya Publ., 2009. 259 p.

13. Passov E. I. Terminosistema metodiki, ili Kak my govorim i pishem. S.-Petersburg, Zlatoust Publ., 2009. 124 p.

14. Mihajlova N.N., Yusfin S.M., Aleksandrova E.A. eds. Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii. Moscow, 2006. 288 p.

15. Cygankova A.S. Razvitie idei nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov v otechestvennoj didaktike vysshej shkoly (70-80 gg. 20 veka). Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Habarovsk, 2007.

16. Yudina N.P. Pedagogicheskoe obrazovanie v ehpohe peremen: nekotorye nablyudeniya. Problemy vysshego obrazovaniya, 2017, vol. 1, pp. 101–102.

17. Shkola – G – Al'ternativnaya obrazovatel'naya programma. URL: <http://gekkon2012.livejournal.com/>.

18. Zvenigorodskaya G.P. Refleksivnoe obrazovanie: fenomenologicheskij podhod. Habarovsk, 2001. 329 p.

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. Объем статьи не должен превышать 8 страниц печатного текста, включая иллюстрации и таблицы.

3. Авторы статей должны представить в редакцию журнала:

– статью, оформленную в соответствии с правилами оформления статей, представляемых для публикации в журнале;

– рекомендацию кафедры или научно-исследовательского отдела учреждения, в котором выполнена данная работа;

– сведения об авторах (фамилия, имя отчество, место работы, должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, телефон, e-mail);

– электронный носитель.

4. 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.

5. Редакция не принимает к рассмотрению рукописи, оформленные не по правилам.

6. **Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается (если автор один и им представлена справка с места учебы).**

7. 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 и снизу – 2,5 см, с правой стороны – 2 см. Абзацный отступ – 1,5 см.

8. Схема построения публикации: УДК (индекс по универсальной десятичной классификации), фамилия и инициалы автора(ов) с указанием ученой степени, звания, места работы (полностью), электронного адреса (телефона), название (полужирный, прописные), аннотация и ключевые слова, текст с рисунками и таблицами, литература. Авторы, название, аннотация и ключевые слова приводятся на русском и английском языках.

Перед основным текстом печатается аннотация (200–250 слов), отражающая содержание статьи.

Например:

УДК 004.9:519.8

А.Л. Иванов, канд. техн. наук, доцент, Юго-Западный государственный университет (Курск)
(e-mail: ivanov@gmail.com)

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ КАДРАМИ ГРАДООБРАЗУЮЩЕГО ПРЕДПРИЯТИЯ

В статье рассматривается агентная модель прогнозирования обеспеченности кадрами градообразующего предприятия, основанная на структуризации поведения агента и определения влияния его внутреннего представления об окружающем мире на его деятельность.

Ключевые слова: агентное моделирование, градообразующее предприятие, событие.

9. 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.

10. 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.

Необходимо учитывать, что **полоса набора – 75 мм**. Если формула имеет больший размер, ее необходимо упростить или разбить на несколько строк. **Формулы, внедренные как изображение, не допускаются!**

Все русские и греческие буквы (Ω , η , β , μ , ω , ν и др.) в формулах должны быть набраны прямым шрифтом. Обозначения тригонометрических функций ($\sin$, $\cos$, $\tg$ и т.д.) – прямым шрифтом. Латинские буквы – прямым шрифтом.

Статья должна содержать лишь самые необходимые формулы, от промежуточных выкладок желательно отказаться.

11. Размерность всех величин, принятых в статье, должна соответствовать Международной системе единиц измерений (СИ).

12. 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**.

13. **Список литературы к статье обязателен** и должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы (не менее 10). Пристатейные библиографические списки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Ссылки на работы, находящиеся в печати, не допускаются. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы в квадратных скобках.

14. 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/index.php>.