

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

ИЗВЕСТИЯ

**Юго-Западного
государственного
университета**

**Серия
ЛИНГВИСТИКА И ПЕДАГОГИКА**

**Том 7
№ 3 (24)**

Курск 2017



2017. Том 7. №3 (24)
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

Зам. главного редактора

О.С. Зубкова,

д-р филол. наук, доцент

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

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

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

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

Т.В. Летапурс, канд. филол. наук, доцент;

ИЗВЕСТИЯ

ЮГО-ЗАПАДНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия Лингвистика и педагогика

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....6

Жером Багана, Яковлева Е. С.

Фразеологизмы с компонентом-зоонимом «лиса»
как репрезентанты уникальности языковой картины мира
(на материале русского, английского и китайского языков).....6

Махова В. В.

Современные подходы к моделированию смыслового
предпереводческого анализа научного текста.....12

Тененёва И. В.

Терминологическая синонимия в английском подъязыке
фотографической техники.....21

Бурак М. А.

Факторизация просодического оформления тропеических
средств в публичной речи.....27

Кононова Т. Л.

Воронежские «Филологические записки» – первый научный
филологический журнал в российской журналистике.....34

Пержан Н. Н.

К вопросу о механизмах метафоризации
научного дискурса.....40

Бурухин А. Н.

Плеоназмы в контексте психолингвистики.....45

Землянская Е. Н.

Прагматическая вариативность рассуждения
в речевом жанре «читательский отклик».....51

Анненкова А. В.

Особенности восприятия образной составляющей
имиджевой рекламы (некоторые результаты
ассоциативного эксперимента).....58

Пегов С. В.

Формирование неологизмов как способ терминообразования
в терминосистеме атомной энергетики
(на материале английского языка).....67

Боженкова Р. К.

Процессы смыслообразования текстовых единиц:
лингвокультурологическая интерпретация.....73

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....79

Лазарев А. Н., Кузько А. Е., Кузько А. В.

Интерактивные технологии обучения.....79

Л.Н. Молчанова, д-р психол. наук, профессор;

Е.А. Никитина, канд. психол. наук, доцент;

В.Б. Никишина, д-р психол. наук, профессор;

В.И. Томаков, д-р пед. наук, профессор

Качанова Л. А.

Риторизация учебного процесса как метод включения студента в коммуникативное пространство.....88

Кузнецов Е. Ф., Кузнецов М. Е.

Теоретические и методические аспекты проблемы цветowych контрастов в академической живописи.....95

Природова О. Ф., Никишина В. Б., Кузнецова А. А., Колесниченко Т. В.,

Технология создания лекций в методическом аспекте высшего и дополнительного образования с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.....100

Ширина М. С.

Теоретико-практические аспекты развития поликультурных умений у студентов вуза в процессе иноязычного образования.....109

Федотова Н. Л., Сенцова В. А.

Комплекс грамматических упражнений на основе поликодовых текстов (в аспекте РКИ).....115

К сведению авторов.....123

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 18.07.17. Формат 60x84 1/8.

Бумага офсетная. Усл.печ.л. 14,9.

Тираж 1000 экз. Заказ 69. 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»

© Юго-Западный государственный университет, 2017



2017. Vol. 7. №3 (24)

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 – Pedagogics

19.00.00 – Psychology

Editors

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

O.S. Zubkova (Deputy Editor-in-Chief), Doctor of Philology, Associate Professor;

R. K. Bozhenkova Doctor of Philology, Professor;

N.A. Bozhenkova Doctor of Philology, Professor;

S. I. Belentsov Doctor of Pedagogic, Professor;

PROCEEDINGS

of the SOUTHWEST
STATE

UNIVERSITY

Series: *Linguistics and Pedagogics*

CONTENS

LINGUISTICS.....6

Jerome Baghana, Iakovleva E. S.

Sayings with Zoonym 's Component as a Unique part of Language World of View (on the Material of Lexical Units "Fox" in the Russian, English and Chinese Languages).....6

Makhova V. V.

Modern Approaches to Modelling Pre-translation Concept Analysis of Scientific Texts.....12

Teneneva I. V.

Terminological Synonymy in Photographic Technique English.....21

Burak M. A.

Factors Influencing on the Intonation and Usage of Tropeic Units in Public Speech.....27

Kononova T. L.

Voronezh "Philological Proceedings" – the First Scientific Philological Magazine in the Russian Periodical Press.....34

Perzhan N. N.

Mechanisms for Creating Metaphors in the Scientific Discourse.....40

Burukhin A. N.

Pleonasms in the Context of Psycholinguistics.....45

Zemlyanskaya E. N.

Pragmatic Variation of Reasoning in The "Reader's Response" Genre.....51

Annenkova V. A.

Perception Peculiarities of Figurative Component of Image Advertising (some Results of Association Experiment).....58

Pegov S. V.

Development of Neologisms as a Way of Terms Origination in Terminological System of Nuclear Power.....67

Bozhenkova R. K.

The Process of Sense Formation Within a text unit: Linguocultural Interpretation.....73

PEDAGOGICS.....79

Lazarev A. N., Kuzko A. E., Kuzko A. V.

Interactive Training Technologies.....79

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

T.V. Letapurs Candidate of Philology,
Associate Professor;

L. N. Molchanova Doctor of Psychologic,
Professor;

E. A. Nikitina Candidate of Philology,
Associate Professor;

V. B. Nikishina Doctor of Psychologic,
Professor;

V. I. Tomakov Doctor of Pedagogic, Professor

Kachanova L. A.

The Educational Process with the Help of Rhetoric as a Method
f Involving Students into Communicative Space.....88

Kuznetsov E. F., Kuznetsov M. E.

Theoretical and Methodical Aspects of the Problems
of Colour Contrasts in Academic Painting.....95

*Prirodova O. F., Nikishina V. B., Kuznetsova A. A.,
Kolesnichenko T. V.*

The Lectures in the Methodological Aspect of Higher and Further
Education with Application of remote Educational Technologies
and Electronic Learning.....100

Shirina M.S.

Theoretical and Practical Aspects of Multicultural Skills
Development in the Process of Second-Language Learning
in Heigher Education Institutions.....109

Fedotova N.L., Sentsova V.A.

The System of Grammatical Exercises on the Basis
of Multicode Texts (in the Aspect of Teaching Russian
as a Foreign Language).....115

Information for Authors.....123

УДК 81:39

Жером Багана, д-р филол. наук, профессор, БелГУ (Белгород, Россия)
(e-mail: baghana@yandex.ru)

Е. С. Яковлева, аспирантка, БелГУ (Белгород, Россия) (e-mail elena.iakovleva@inbox.ru)

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ «ЛИСА» КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ УНИКАЛЬНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Ежегодно в мировой науке выходят научные работы, посвященные вопросам всестороннего изучения языковой картины мира, фразеологизмам и явлению зоонимии, тем не менее, многие вопросы остаются дискуссионными.

Проблематика данной статьи находится в русле антропоцентрической парадигмы современного языкознания, рассматривается проблема определения понятий языковая картина мира, фразеологизм и зооним. В работе уделяется внимание словарным толкованиям языковой единицы «лиса» в одноязычных толковых словарях.

В рамках данного исследования предпринята попытка выявления точек концептуального соприкосновения культурных доминантных характеристик, а также уникальных национально-специфических значений фразеологических единиц с компонентом-зоонимом «лиса»\ fox\狐狸.

В связи с тем, что огромный пласт, репрезентующий языковую картину мира, заключен в паремеологическом фонде языка, изучение ассоциаций и параллелей между миром животных и человеческой культуры, отраженных в пословицах и поговорках в разных странах мира: в англоязычной европейской культуре, восточной культуре Китая и русском фольклоре, является решающим фактором для определения особенностей языковой картины мира.

В статье были определены специфические черты, национально-культурные особенности русской, английской и китайской картин мира. На основе выявленных особенностей предпринимается попытка их сравнительного описания.

Ключевые слова: языковая картина мира, национально-культурная специфика, лексическая единица, фразеология, зооним, животный мир, лиса, русский язык, английский язык, китайский язык.

Ссылка для цитирования: Жером Багана, Яковлева Е. С. Фразеологизмы с компонентом-зоонимом «лиса» как репрезентанты уникальности языковой картины мира (на материале русского, английского и китайского языков) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 6–11.

Разговор о языке, языковой картине мира хотелось бы начать с цитаты из философских работ Вольтера «Знать много языков - значит иметь много ключей к одному замку». Наука ставит своей целью создать объективную картину мира, язык же, формирует языковую картину мира, уникальную для каждого народа, обусловленную его специфическими традициями, климатом, условиями исторического развития народа, как то войны, торговые связи с соседями и многое другое.

Вопросы языковой картины мира волнуют умы ученых на протяжении уже нескольких столетий, со времени первых обсуждений идей, выдвинутых профессором В. фон Гумбольдтом. Немецкий языковед Лео Вайсгербер ввел в научную терминосистему понятие «языковая кар-

тина мира», ученого заинтересовала в учении В.Гумбольдта о внутренней форме языка мысль об этничности языкового содержания. На его основе он и построил свою теорию языковой картины мира, базирующуюся на том, что в понятие языковой картины мира входит также то, что В. Гумбольдт видел во внутренней форме языка, которая отражает уникальность мировоззрения носителей языка. Вся взаимосвязь между внешними импульсами и внутренней формой языка являет собой процесс непрерывного развития языка [2, с. 256].

Данные идеи продолжали развиваться и получили широкое признание в мире, их дополняли, развивали. З. Д. Попова и И. А. Стернин дали такое определение термина, которого и мы будем придержи-

живаться в дальнейшем: «Языковая картина мира – это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа» [6, с. 6].

Следует отметить тот очевидный факт, что языковая картина мира отличается от мира, который есть на самом деле. Например, в китайском языке есть мифологическое животное цилинь, своего рода химера: как правило, у него несколько рогов, зелено-голубая чешуйчатая кожа, тело с копытами коня или оленя, голова дракона и медвежий хвост. Разумеется, что такой зверь не возможен в действительности, это уникальный образ и даже ничего похожего мы не найдем в английской или же русской лингвокультуре.

Стернин И.А. писал о том, что национальная культура репрезентует мировоззрение, которое складывается под влиянием исторических веяний народа. Традиции, национальные реликвии получают свое отражение в различных языковых формах [8, с. 11].

Итак, выражение «языковая картина мира» в достаточной мере условно: образ мира, воссоздаваемый по данным одной лишь языковой семантики, скорее схематичен. Языковая картина мира является совокупностью представлений нации о внешнем мире, помогает человеку ориентироваться в нем, поскольку диктует систему норм и запретов, актуальную в данном национальном обществе. Огромный пласт, репрезентующий языковую картину мира, заключен в паремеологическом фонде языка.

Дефиниции фразеологических единиц разнообразны. В нашей работе мы рассматриваем фразеологизм с точки зрения представленной в словаре Ожегова С.И. «Фразеологизм – это устойчивое выражение с самостоятельным значением, близким к идеоматическому» [5, с. 857].

Наше исследование находится в русле работ, изучающих лингвокультурологические и семантические свойства фра-

зеологических единиц, имеющих в своей структуре определенный компонент. В данном случае это компонент-зооним. Зооним/анималистический компонент – термин, широко обсуждаемый учеными в настоящее время. Это нововведение современной лингвистики, и терминология и дефиниции являются дискуссионным вопросом.

Изучение зоонимов представляет особый интерес в аспекте изучения особенностей языковых картин мира разных народов, поскольку, наблюдая за животными, люди отождествляли самих себя с повадками и поведением своих меньших братьев, и, по нашему мнению, в каждой культуре, несмотря на одинаковый облик животного, в сознании носителей языка формировались уникальные фразеологизмы, метафорически описывающие поведение человека. Н. В. Солнцева рассматривает «зооним» как «общую словарную единицу, которая, с одной стороны, может принимать «облик» зоосемизма, собственно названия животного (млекопитающих, птиц, рыб, насекомых и т. д.), с другой стороны – зооморфизма, своего переносного, метафорического варианта, проецируемого на человека, характеризующего и оценивающего его под разными углами зрения». Эти лексикосемантические варианты зоонима – зоосемизм и зооморфизм – объединены и одновременно противопоставлены друг другу в его смысловой структуре [7]. Под зоонимом в данной работе понимается «лексико-семантический вариант слова, выступающий в качестве родового названия животного, и метафоричное именование при анализе лексики с точки зрения характеристики человека» [4, с. 12].

Анималистическая фразеология – обширный пласт любого языка и одна из наиболее распространенных и древних форм языковой номинации, так как именно через сравнение с окружающими его животными человек постигал действительность, постигал самого себя в этой действительности.

Целью данного исследования является изучение ассоциаций и параллелей

между миром животных и человеческой культуры, отраженных в пословицах и поговорках в разных странах мира: в англоязычной европейской культуре, восточной культуре Китая и русском фольклоре.

Прежде всего попытаемся проанализировать дефиниции зоонима «лиса» \狐狸\ *fox*, данные в толковых словарях в представленных языках.

В Толковом словаре Ожегова найдем следующее определение:

Лисица хищное млекопитающее семейства псовых с длинным пушистым хвостом, а также мех его. Уменьшительное лисичка. Там же лиса 1. тоже что и лисица, 2. перен. Хитрый, льстивый человек, 2. замаскированный в лесу радиопередатчик, периодически подающий кратковременные сигналы. Лиса Патрикеевна, лисица как персонаж русских народных сказок [5, с.328].

Согласно английскому словарю Вебстер *any of various carnivorous 1) mammals (especially genus *Vulpes*) of the dog family related to but smaller than wolves with shorter legs, more pointed muzzle, large erect ears, and long bushy tail; 2) the fur of a fox. 3) a clever crafty person a member of an American Indian people formerly living in what is now Wisconsin 4) a good-looking young woman or man* – букв. 1) Вид хищника, млекопитающее (вид *Vulpes*) семейства псовых, меньше, чем волки с короткими ногами, удлиненной мордой, большими ушами торчком, длинным густым хвостом; 2) мех лисы; 3) красивая женщина или мужчина [9].

А для китайцев 新华词典 дает следующее определение. 狐狸野兽名。性狡猾多疑，遇见敌人时肛门放出臭气，乘机逃跑。（狐媚）曲意逢迎，投人所好。毛皮业上指狐狸腋下和腹部的毛皮。（hú lí yě shòu míng。 xìng jiǎo huá duō yí, yù jiàn dí rén shí gāng mén fàng chū chòu qì, chéng jī táo pǎo。 (hú mèi) qū yì féng yíng, tóu rén suǒ hǎo。 máo pí yè shàng zhǐ hú lí yè xià hé fù bù de máo pí)。 – букв. Лиса – название животного. Характер

хитрый, подозрительный, при встрече с врагом издает дурной запах, убегает при удобном случае. Очаровывает, подлизывается, нравится многим людям. Мех используется в кожевенной промышленности [10, с.188].

Сравнивая толкования языковой единицы «лиса» в трёх данных языках, приходим к выводу, что, бесспорно для носителей всех трех языков Лиса\Fox\狐狸 – это животное, обладающее роскошным мехом. Но существуют также значительные различия в толкованиях, обусловленные особенностями национальной картины мира.

Например, национально специфическими значениями русской лексической единицы является персонаж народных сказок: Лиса Патрикеевна, хитрая и изворотливая героиня, это подчеркивается в определении, приведенном в толковом словаре. Интересен тот факт, что у англичан *fox* название племени индейцев в Северной Америке, а также Необходимо отметить тот факт, что лисой можно назвать привлекательную девушку или красивого мужчину. Китайская дефиниция «狐狸» обладает негативной коннотацией, подчеркивает, что лиса – животное дикое, а также важность ее меха в кожевенной промышленности, а также 狡猾 (хитрый), 多疑 (лукавый).

Данные особенности ярко подчеркивают национально-культурные особенности картин мира выбранных языков. Что же понимают русские, англичане и китайцы под словом «лиса»? Прежде всего, у всех возникает образ умного, красивого, грациозного хищника.

Анг. *Learn how the red fox earned its reputation for intelligence and cunning. Discover how this wily mammal uses bushy tail to help survive.* – букв. Узнайте, как красная лиса заслужила свою репутацию умного и хитрого животного, как это коварное млекопитающее использует свой пушистый хвост, чтобы выжить.

Кит. 同為犬科動物，狐狸與我們人類的聯系遠不如狗狗密切，但看完下面的22張照片後，說不定你也會深深愛上這

個妖嬈神秘的物種。(Tóng wèi quǎn kē dòngwù, húlí yǔ wǒmen rénlèi de liánxì yuǎn bùrú gǒu gǒu mìqìè, dàn kàn wán xiàmiàn de 22 zhāng zhàopiàn hòu, shuō bu dìng nǐ yě huì shēn shēn ài shàng zhège yāoráo shénmì de wùzhǒng) – букв. Похожее на собаку, лиса и человечество имеют такую же тесную связь, как собака и человек, посмотрев все 22 фотографии, возможно ты тоже влюбишься в это нежное мистическое животное.

Рус. Лиса – это один из самых привлекательных, грациозных и ловких хищников. Широко распространена по территории России, а также по всей планете.

Во фразеологизмах английского, русского и китайского языков подчёркивается, прежде всего, хитрость лисы.

Анг. *Crazy Like A Fox* – букв. безумный как лиса.

Кит. 敏捷的棕毛狐狸从懒狗身上跃过。– букв. ловкая лиса перепрыгивает через ленивую собаку [12].

Рус. Лиса семерых волков проведет. У лисы-плутовки тридцать три уловки. [14].

«Большой словарь русских пословиц» под редакцией Мокиенко В.М. содержит около 53 фразеологизмов с лексемой «Лиса», 20 – «лисица», 2 – «лисичка», 2 – лиска. [14].

Большой русско-китайский словарь насчитывает 20 примеров пословиц и поговорок с лексемой 狐狸, а в английском словаре было найдено всего лишь 7 поговорок с *Fox*.

Интересно, что в английском языке пословицы являются частью молодежной рок-культуры. Группа *Motorhead* использовала фразеологизм *Crazy Like A Fox* как название для своей песни.

Crazy Like A Fox You make me crazy, crazy like a fox You've been doin' it all the time. You know I love you, love you lots.

– букв. Ты сводишь меня с ума, с ума, как лисица

Ты делаешь все это время

Ты знаешь, я люблю тебя, сильно люблю тебя.

Также они встречаются в газетных статьях:

Анг. *Is Edward Snowden a Russian propaganda stooge – or crazy like a fox?* [13]. – букв. Кто такой Эдвард Сноуден: марионетка российской пропаганды или просто притворяется?

Анг. *For Conrad Black, the former owner of the Daily Telegraph and the Spectator who employed Boris Johnson, "he is a sly fox disguised as a teddy bear". Boris Johnson and the future PM question.* [13]. – букв. Конрад Блэк, бывший владелец «Дейли телеграф» и зритель, нанятый Борисом Джонсоном, «он хитрая лиса, замаскированная под плюшевого медведя».

В китайском языке 狐狸 используют в качестве метафоры, когда говорят о глупом, вероломном и коварном человеке. Например, в стихотворении крупного китайского поэта Ду Фу «Живущий вдали от дома» 久客 (唐·杜甫) использован такой образ 狐狸:

Кит.

去国哀王粲,
伤时哭贾生;
狐狸何足道,
豺虎正纵横。

– букв. Уехал из страны Ай-Ван

В печали плакал он

Лиса совершенно не стоит пути
Грабители впереди.

Китайские ченьюи ярко подчеркивают отношение китайцев к лисе как к нехорошему животному:

Кит. 露出狐狸尾巴 *lòuchū húli wěiba* – показать свой истинный облик; выдать себя с головой [12].

Кит. 狐群狗党 *húqúngǒudǎng* – разношерстый сброд [12].

Следует отметить, что в китайском и русском языках существуют фразеологизмы, этимология которых восходит к:

1. хвосту лисы:

Кит. 狐狸尾巴 *húli wěiba* хвост лисы; – звериный облик; истинная сущность [12].

Рус. Лиса все хвостом прикроет [14].

2. шкуре лисы

Кит. 狐狸褪毛了 лисица облезла [12].

Рус. *И лиса хитра, да шкуру ее продают* [14].

В пословицах обращает внимание на факт воровства кур.

Анг. *Don't let the fox guard the henhouse.* – букв. *Не позволяйте лисе охранять курятник.* [13].

Рус. *Спит лиса, а во сне кур щиплет.* [14].

Кит. 狐狸看鸡, 越看越稀 – букв. *если лиса стережёт кур, их становится всё меньше и меньше.* (русский эквивалент: пускать козла в огород) [12].

Очевидный факт, что в русском, английском и китайском языках имеются фразеологизмы, которые раскрывают особенности культуры, мышления и языка народов. Например,

Анг. *crazy like a fox.* – букв. *безумный как лиса.* [13].

Рус. *У доброй лисы по три отнорка. Хитра, как Лиса Патрикеевна* [14].

Кит. 狐群狗党 *húqúngǒudǎng* – *разношерстный сброд* [12].

Итак, в ходе сопоставительного описания были выявлены национально-культурная специфика и особенности языковой картины мира русского, английского и китайского языков. На фоне универсальных черт, характеризующих лексему лиса как животное, обладающее определенным набором внешних свойств (животное семейства псовых), выделяются специфические черты, формирующие национальные картины мира. В данных языках было найдено множество примеров и фразеологизмов с данными языковыми единицами. Как удачно отметила С.Г. Тер-Минасова «Язык – это зеркало, которое стоит между человеком и миром» [9, с.9]. Выявление точек пересечения и изучение семантики языковых единиц в сравнительном аспекте является путем к организации межкультурной коммуникации и мультинационального диалога культур, а также сохранению национальной идентичности каждого

народа, говорящего на исследуемых языках.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1969.
2. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа. М., 1993.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 411 с.
4. Галимова О. В. Этнокультурная специфика зоонимической лексики, характеризующей человека: На материале русского и немецкого языков: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2004.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Изд. 4-е, стереотип. М., 2000.
6. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: «Восток-Запад», 2007.
7. Солнцева Н. В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этносемантическом аспекте: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2004.
8. Стернин И. А. О понятии лингвокультурной специфики языковых явлений. Язык. Словесность. М.: Культура, 2011.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
10. 新华字典 (大字本) / - 10 版。 - 北京: 商务印书馆, 2004
11. Webster's Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com> (Дата обращения: 01.03.2017).
12. Большой русско-китайский словарь. URL: www.bkrs.ru (Дата обращения: 01.03.2017).
13. Британская газета. URL: www.bbc.com (Дата обращения: 01.03.2017)
14. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц. ОЛМА Медиа Групп, М., 2007. URL: www.lesjeunesrussisants.fr/dictionnaires (Дата обращения: 01.03.2017).

Поступила в редакцию 21.04.17

UDC 81:39

Jerome Baghana, Doctor of Philological Sciences, Professor, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia) (e-mail: baghana@yandex.ru)

E.S. Iakovleva, Postgraduate Student, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia) (e-mail: elena.iakovleva@inbox.ru)

SAYINGS WITH ZOONYM 'S COMPONENT AS A UNIQUE PART OF LANGUAGE WORLD OF VIEW (ON THE MATERIAL OF LEXICAL UNITS "FOX" IN THE RUSSIAN, ENGLISH AND CHINESE LANGUAGES)

Every year in the science world many researches are devoted to a comprehensive study of the Worldview in Language, phraseology and the phenomenon of zoonyms, however, a lot of debating points are remained.

The subject of this article is in line with anthropocentric paradigm of scientific knowledge of modern linguistics. It considers the problem of defining the notions of Worldview in Language, phraseology and zoonym. The research is focused on interpretations of a language unit "Fox" in monolingual dictionaries.

In this paper an attempt of identification of points of conceptual contact of cultural dominant characteristics and their national-cultural specific features of phraseological units with the zoonym лиса\狐狸.

It's common knowledge that a huge reservoir, which represents sample of the Worldview in Language is enclosed in phraseology. The research of associations between the animal world and human culture in English-language European culture, the Eastern culture of China and Russian folklore is the main point to determine features of the Worldview in Language.

The article determines specific features of the national-cultural features of Russian, English and Chinese Worldview in Language. Based on the identified features comparative descriptions are made of.

Key words: Worldview in Language, national-cultural specify, language unit, phraseology, zoonym, animal world, fox, Russian, English, Chinese.

For citation: Kirnosova E. N. Psychological and pedagogical aspects of preparing student vocalists for performance activity, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 2(23), pp. 6–11 (in Russ.).

References

1. Ahmanova O.S. Slovar' lingvističeskikh terminov. Moscow: Izdatel'stvo «Sovetskaya ehnciklopediya», 1969.

2. Vajsgerber L. Rodnoj yazyk i formirovanie duha. Moscow, 1993.

3. Vezhbickaya A. Yazyk. Kul'tura. Poznanie. Moscow: Russkie slovari, 1996. 411 p.

4. Galimova O. V. Ehtnokul'turnaya specifika zoonimicheskoj leksiki, harakterizuyushchej cheloveka: Na materiale russkogo i nemeckogo yazykov: dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2004.

5. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka. Izd. 4-e, stereotip. Moscow, 2000.

6. Popova Z. D., Sternin I. A. Kognitivnaya lingvistika. Moscow: AST: «Vostok-Zapad», 2007.

7. Solnceva N. V. Sopostavitel'nyj analiz zoonimov russkogo, francuzskogo i nemeckogo yazykov v ehtno-semantiches-

kom aspekte: dis. ... kand. filol. nauk. Omsk, 2004.

8. Sternin I. A. O ponyatii lingvokul'turnoj specifiki yazykovykh yavlenij. Yazyk. Slovesnost'. Moscow: Kul'tura, 2011.

9. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhekul'turnaya kommunikaciya. Moscow: Slovo, 2000.

10. 新华字典 (大字本) / - 10 版。 - 北京: 商务印书馆, 2004

11. Webster's Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com> (Data obrashcheniya: 01.03.2017).

12. Bol'shoj russko-kitajskij slovar'. URL: www.bkrs.ru (Data obrashcheniya: 01.03.2017).

13. Britanskaya gazeta. URL: www.bbc.com (Data obrashcheniya: 01.03.2017)

14. Mokienko V. M. Bol'shoj slovar' russkih poslovic. OLMA Media Grupp, Moscow, 2007. URL: www.lesjeunesrussisants.fr/dictionnaires (Data obrashcheniya: 01.03.2017).

УДК 811.111

В. В. Махова, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: veronicamax@bk.ru)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ СМЫСЛОВОГО ПРЕПЕРЕВОДЧЕСКОГО АНАЛИЗА НАУЧНОГО ТЕКСТА

Изменившиеся условия взаимодействия между коммуникантами-учеными в современном мире требуют от них переработки значительных объемов информации не только на родном, но и на иностранных языках.

Однако работа с профессионально ориентированными текстами вызывает определенные трудности у коммуникантов-ученых, не являющихся носителями языка.

В статье представлены современные подходы к восприятию, анализу и моделированию текста. Рассматриваются варианты моделирования научного текста с позиций лингвистического и когнитивного подходов.

В работе приводится ряд моделей репрезентации знаний и методик работы с научным текстом отечественных и зарубежных авторов. Выявлено, что важными составляющими при работе с текстом являются учет когнитивных процессов и четкие задаваемые алгоритмы, которые в проанализированных работах даны достаточно расплывчато, а исследования проводятся, преимущественно, в группах, где испытуемые являются носителями языка, или ограничиваются изучением отдельных концептов. В работах, ориентированных на взрослых читателей, не являющихся носителями языка, обучение проводилось или на искусственных словах с использованием модельных конструкций, или было ориентировано на технику чтения.

Однако психологические исследования показывают, что в памяти человека сохраняется не просто материал его личного опыта, а смысловая информация, закодированная в семантической форме, и основной задачей восприятия/понимания является не распознавание языковой формы, а понимание ее в конкретном контексте, понимание смысла.

В статье предлагается разработанная автором модель смыслового предпереводческого анализа с целью адекватного извлечения информации. Постигаемая структуру иноязычного научного текста с использованием разработанной модели и когнитивных схем, читатель переходит от уровня предложения на уровень дискурса и актуализации и обогащению ментальных структур за счет контекста. Структурирование информации при использовании данного способа моделирования способствует надежному адекватному размещению полученной информации в когнитивных ментальных структурах читающего и облегчает ее последующее извлечение.

Ключевые слова: научный текст, восприятие текста, моделирование, анализ текста, смысловой предпереводческий анализ.

Ссылка для цитирования: Махова В. В. Современные подходы к моделированию смыслового предпереводческого анализа научного текста // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 12–20.

Изменившиеся условия взаимодействия между коммуникантами-учеными в современном мире требуют от них переработки значительных объемов информации не только на родном, но и на иностранных языках.

Однако многолетний опыт работы показывает, что работа с профессионально ориентированными текстами, представленными как на русском, так и на английском языках, вызывает определенные трудности при постановке задач, связанных с обработкой информации, содержащейся в тексте.

Считаем, что помочь преодолеть трудности, возникающие у специалистов

в разных областях, при работе со специальными текстами (представленными на иностранном языке, в частности английском), может моделирование смыслового предпереводческого анализа [9].

Методологическими основаниями данной работы служат исследования в области лингвистики, психолингвистики и когнитивной лингвистики.

Поскольку речь идет о моделировании смыслового предпереводческого анализа, необходимо отметить, что под моделью научного текста понимается отражение ядерных структурно-смысловых внутритекстовых связей, фиксированных в схеме: тема, коммуникативная задача

текста, данная и новая информация, текстообразующая функция предложения, способы развития информации текста [3, с. 258].

Признано, что смысл текста не поддается экспликации [5, с. 48], а единицей смысловой структуры текста является не часть текста как знакового продукта, а психическая операция по порождению/восприятию определенного содержания, передаваемого посредством текста [6]. Модель научного текста должна служить средством реализации смыслового предпереводческого анализа.

С позиций лингвистического подхода в задачи обработки специального текста входят анализ макроструктуры текста; анализ микроструктуры текста, построение по текстам логико-понятийных систем и терминосистем; разработка графического представления данных [1; 7, с. 30; 15, с. 11]; обращается внимание на то, что все элементы текста рассматриваются, как изолировано, так и в их взаимоотношениях [4, с. 124].

Однако выявление семантических связей не гарантирует понимания: для постижения смысла иноязычного научного текста требуется поэтапное прохождение от поверхностных структур текста к его глубинным структурам с привлечением когнитивных механизмов, задействованных в переводческой деятельности.

В связи с этим рассмотрим смысловой предпереводческий анализ с позиций лингвокогнитивного подхода, основным положением которого является «констатация того, что когнитивные процессы человека имеют всегда дело с репрезентацией внешнего и внутреннего мира мыслящего субъекта» [8] с учетом грамматических моделей описания языков, когда язык является когнитивным инструментом выявления смыслов – «когнитивной обработки информации, поступающей к человеку во время дискурса, чтения, любого знакомства с языковыми текстами и т.п.» [8].

Согласно теории М. Минского, сам текст не несет смысла, в нем содержатся

указания на то, как из него извлечь заложенный в нем смысл, основываясь на ранее полученных знаниях. При этом схемы работают на всех уровнях анализа, поскольку активизируются когнитивные процессы [26]. М. Бирвиш также указывает, что при понимании языка происходит перевод строго линейной, последовательной структуры через иерархизацию – сначала упорядоченную, затем неупорядоченную – во вневременную пространственно-неупорядоченную репрезентацию [2, с. 118].

Появившаяся позже модель CAPS/READER описывает отношение между узлами (схемами) в кратковременной и долговременной памяти (система создания, обновления и удаления узлов) подобно тому, как это описывается в компьютерном программировании и неврологии. Согласно этой модели, восприятие текста зависит от емкости памяти отдельного индивида [24].

В разработанной В. Эвансом теории лексических концептов и когнитивных моделей (Theory of Lexical Concepts and Cognitive Models, or LCCM Theory) утверждается, что лексические концепты (лингвистические знания), которые ассоциируются с определённой формой, обеспечивают доступ к обширным структурированным полям энциклопедических знаний, иначе говоря, семантическому потенциалу лексических концептов, который хранится в виде когнитивных моделей и активируется в соответствующих ситуациях (высказываниях). Использование лексических концептов, конвенционально ассоциируемых с языковыми формами, составляет неотъемлемую часть ментальной грамматики пользователя языком [23]. Значения, ассоциируемые с высказыванием, автор называет понятиями и считает, что они являются свойством высказывания, а лексические репрезентации (лексические концепты и когнитивные модели) – ментальными абстракциями, которые хранятся как часть знания языка. На рис. 1 приведен профиль (частичной) когнитивной модели лексического концепта «Франция» [22].



Рис. 1. Профиль (частичной) когнитивной модели лексического концепта «Франция»

Т.Н. Хомутова предлагает создать онтологию предметной области (PrO), описывающую состав, содержание и структуру концептов, их взаимосвязи, используя методы корпусной и математической лингвистики, компонентного, контекстологического, морфолого-семантического, сопоставительного анализа, и метода экспертных судей [19: 70].

Поскольку, в памяти сохраняется схематичный образ, не зависящий от языка, на котором представлен текст, данный метод действительно удобен для использования специалистами при рассмотрении таких концептов, как “programming” или «Франция». Однако, если мы возьмем концепт “content”, то, на наш взгляд, данный метод реализуется не в полной мере. Для наглядности приведем пример:

‘programme content’ и *‘website page content’*.

При переводе данных словосочетаний специалисты используют разные слова: «содержание программы», но «контент веб-страницы» [12]. Следовательно, концепт “content” (концепт «содержание») «раздваивается», и в русском языке возникает концепт «контент». Данный пример показывает, что не все концепты ведут себя одинаково, и следует учитывать, что возможны ситуации, когда метод онтологии предметной области не всегда точен при выполнении смыслового предпереводческого анализа.

Таким образом, моделирование текста как процесс симуляции обработки информации мозгом позволяет активировать необходимые профили когнитивных моделей и создать путь к полноценному функционированию когнитивной системы. Моделирование текста непосредственно связано с лингвистическими знаниями, то есть с семантической структурой, ментальной грамматикой, и, конечно, репрезентацией концептов, то есть концептуальной структурой [20].

Мы придерживаемся мнения, что восприятие заключается в сопоставлении входящей информации с той, что хранится в памяти; результат зависит от взаимодействия обоих компонентов; воспринимаемая информация кодируется; из памяти может быть извлечена только та информация, которая была определенным образом сохранена, и то, как она была сохранена, влияет на ее извлечение; существует определенная организация хранящегося материала (образы, фреймы и. д., связанные в сети), без которой память не может быть эффективно использована.

Рассмотрев модели восприятия текста, важно проанализировать методы, используемые при работе с иноязычным научным текстом для дальнейшего моделирования смыслового предпереводческого анализа.

Известна методика В.В. Милашевича, направленная на формирование грамматического минимума и начальных

навыков перевода при помощи модельных конструкций и грамматических схем с использованием искусственных слов, что, на наш взгляд, затрудняет впоследствии восприятие и извлечение необходимой информации из реального текста [13].

Существующий метод «Милгрэд» [14], по сути, является производным вышеназванного. В нем вводится большое количество фигур и символов, что затрудняет его применение при работе с текстом, поскольку известно, что оперативная память может удерживать лишь

ограниченное число объектов одновременно, а используемые модельные слова не позволяют рассматривать контекст и перейти от уровня линейной структуры текста к уровню понимания смысла высказывания и активации ассоциативных сетей, следовательно, работа с текстом не может стать продуктивной.

При работе со специальными статьями Н. Диб-Хения предлагает использовать метакогнитивные стратегии согласно приведенному ниже образцу (рис. 2) [21, с. 2].

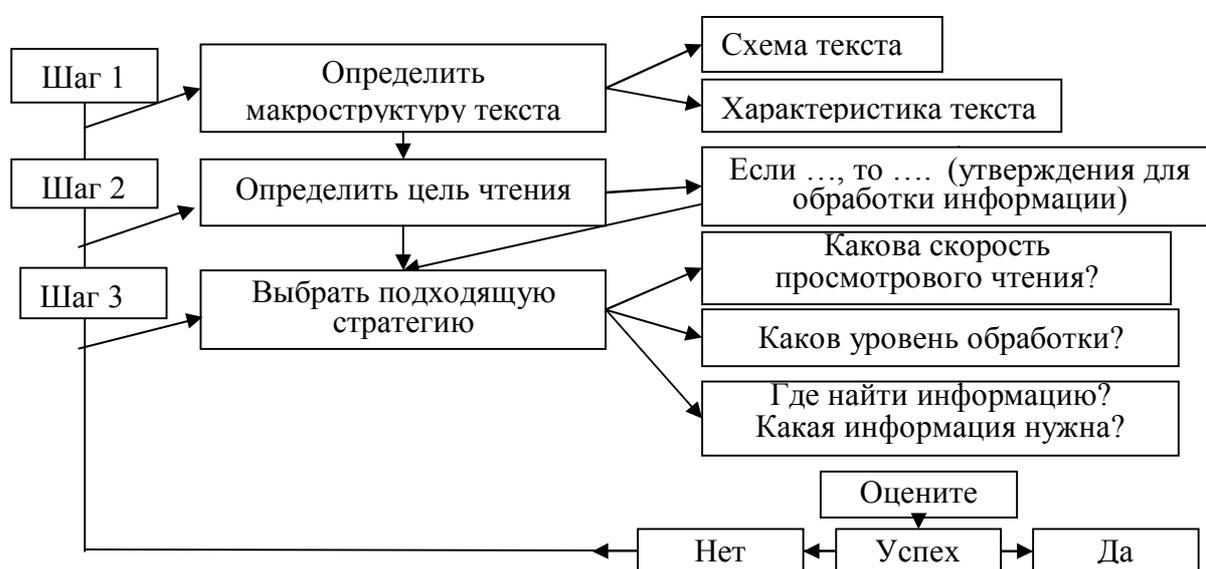


Рис. 2. Образец выполнения просмотрового чтения по Н. Диб-Хения

Однако, при рассмотрении приведенной схемы, видно, что автор опирается лишь на формальную структуру текста статьи, а стратегии касаются скорости просмотрового чтения и расположения в тексте нужной информации.

С. Э. Харзеевой разработан метод смыслового анализа и моделирования с использованием когнитивных схем (метод разработан для текстов на русском языке), который позволяет осуществлять глубокий смысловой анализ текста и формирование ментальных моделей (схем, образов, репрезентирующих действительность) с учетом когнитивного опыта читателя [16; 17; 18]. Автор счита-

ет, что смысловая интерпретация условий мыслительной задачи и установление связей с предшествующими знаниями, которые представлены в форме «когнитивных ментальных схем», крайне важны [16, с. 93] и предлагает производить глубокий смысловой анализ текста, выявляя эксплицитную и имплицитную информацию, содержащуюся в тексте, выстраивая глубинную смысловую модель (содержащую конечное число элементов), путем сопоставления с имеющимися в когнитивном опыте ментальными схемами. Достижение понимания текста происходит путем выявления в тексте информации, соответствующей семанти-

ческим признакам элементов когнитивной схемы и смысловым отношениям между ними. Согласно методу глубинного смыслового анализа С.Э. Харзеевой «когнитивный анализ дискурса, в отличие от традиционного лингвистического анализа, принимает во внимание не только структуры текста, но и ментальные структуры, поскольку понимание смысла текста читателем определяется тем, как текст репрезентирован в его уме» [18: 60]. Метод глубинного смыслового анализа и моделирования является аналитико-синтетическим и позволяет прорабатывать текст как «сверху вниз», так и

«снизу вверх», проходя от поверхностной (синтаксической) структуры текста к его глубинной (семантической) структуре. С.Э. Харзеева предлагает осуществлять анализ в соответствии с одной из разработанных стратегий: 1) с использованием предлагаемых когнитивных схем или 2) с использованием специально разработанной процедуры смыслового анализа.

Вышеназванный метод был адаптирован нами для применения к иноязычным научным текстам с учетом языковых различий [10; 11; 25]. Моделирование смыслового предпереводческого анализа представлено в таблице.

Модель смыслового предпереводческого анализа

Виды действий	Этапы моделирования
Аналитические действия	1) выделение исходных предложений из текста
	2) выявление глагольных и отглагольных форм в исходных предложениях
	3) восстановление глаголов-сказуемых путем трансформации выявленных отглагольных форм
	4) построение простых предложений с использованием глаголов-сказуемых
Синтетические действия	5) соотнесение полученных простых предложений с элементами когнитивной схемы и соответствующее переструктурирование текста

Пример имплементации модели смыслового предпереводческого анализа применительно к тексту, соответствующему когнитивной схеме «Описание объекта», включающей в себя такие элементы, как объект, состав, структура, свойства/характеристики, получение и применение, приведен ниже:

Модель смыслового предпереводческого анализа научного текста

Текст

Carbon tetrachloride is a colorless and inflammable liquid that can be produced by combining carbon disulfide and chlorine. This compound is widely used in industry today because of its effectiveness as a solvent as well as its use in the production of

propellants. Despite its widespread use in industry, carbon tetrachloride has been banned for home use. In the past, carbon tetrachloride was a common ingredient in cleaning compounds that were used throughout the home, but it was found to be dangerous: when heated, it changes into a poisonous gas that can cause severe illness and even death if it is inhaled. Because of this dangerous characteristic, the United States revoked permission for the home use of carbon tetrachloride in 1970. The United States has taken similar action with various other chemical compounds [27, с. 344].

В схематичном виде модель смыслового предпереводческого анализа вышеприведенного текста показана на рис. 3.

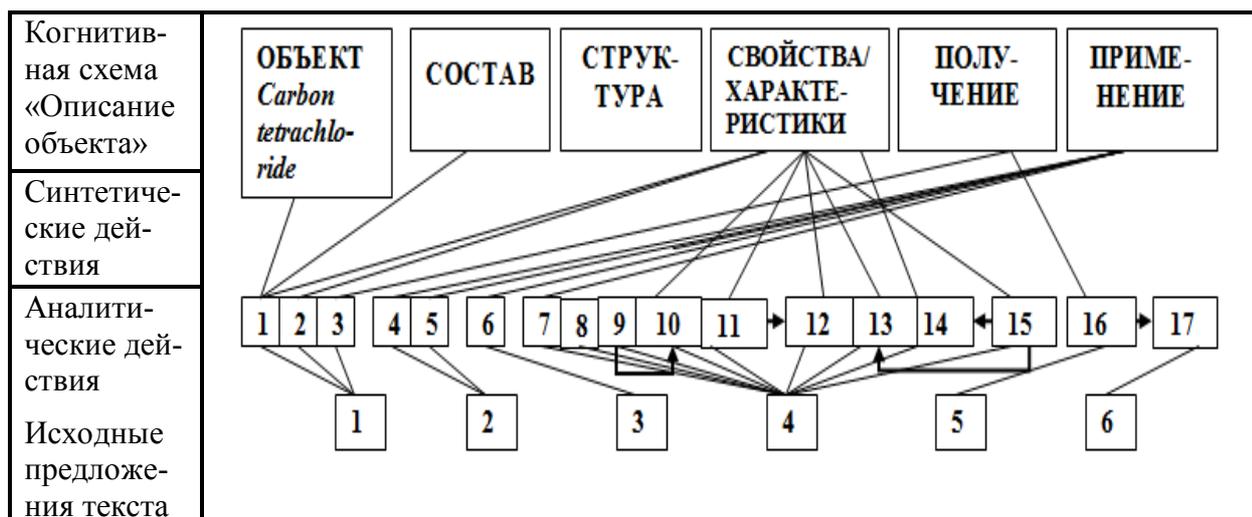


Рис. 3. Схематичное представление модели текста “Carbon tetrachloride”

Таким образом, при выполнении смыслового предпереводческого анализа с целью адекватного извлечения информации, мы объединяем «психологическое» и «лингвистическое». Постигая структуру иноязычного научного текста с использованием разработанной модели и когнитивных схем, читатель переходит от уровня предложения на уровень дискурса и происходит актуализация и обогащение ментальных структур за счет контекста; выполнение смыслового предпереводческого анализа текста охватывает следующие уровни восприятия текста: материальная форма знака, предметное значение, смысловое значение, оценочное отношение, переживание, что свидетельствует о субъективации, то есть понимании смысла сообщаемого. Структурирование информации способствует надежному адекватному размещению полученной информации в когнитивных ментальных структурах читающего и облегчает ее последующее извлечение.

Список литературы

1. Баянкина Е. Г. Переводческое решение как фактор формирования понятия у носителей языка перевода // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 1 (18). С. 47–52.
2. Бирвиш М. Насколько линейно упорядоченной является языковая обра-

ботка. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. М.: Прогресс, 1988. 318 с.

3. Вишнякова С. А. Теоретические основы моделирования научного текста. СПб.: Европейский дом, 2001. 258 с.

4. Гальперин П. Я. Текст как объект лингвистического исследования. изд. 2-е / 3-е, стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2005. 144 с.

5. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы 19-20 вв.). 2-е изд. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 328 с.

6. Зимняя И. А. Предметный указатель речевой деятельности и основные проблемы его организации при обучении иностранным языкам: сб. науч. трудов. Вып. 207. М., 1983. С. 3–15.

7. Карих Т. В. Коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности: учеб. пособие. М.: Тезаурус, 2005. 184 с.

8. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: ИПО «Лев Толстой», 1996. 248 с.

9. Махова В. В. Моделирование как способ постижения смысловой структуры текста // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. № 2. С. 62–67.

10. Махова В. В. Смысловой анализ научно-технических текстов как способ

формирования иноязычной компетентности в сфере профессиональной коммуникации (на примере обучения студентов неязыковых вузов): монография. Курск, 2015. 207 с.

11. Махова В. В. Смысловой предпереводческий анализ научного текста: лингвокогнитивные аспекты: монография. Saarbrücken, LAP LAMBERT, 2016. 80 с.

12. Махова В. В., Чевычелов С. И. Терминология веб-программирования: особенности перевода // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. научных статей VI Междунар. науч.-практ. конф., 14–15 мая 2016 г./редкол.: Е. Г. Баянкина (отв. ред.); Юго-Зап. гос. ун-т. Курск, 2016. С. 224–230.

13. Милашевич В. В. Обучение научно-техническому переводу с английского языка. Начальные упражнения со словарем: метод. указ. Владивосток: ДВО АН СССР, 1988. 25 с.

14. Способ обучения английскому языку «Милгред»: патент РФ № 2153705, 27.07.2000, МПК7 G 09 В 19/06.; опубл. 27.07.2000.

15. Табанакова В. Д. Моделирование научно-исследовательского текста: учеб. пособие. Тюмень: Изд. Тюменского государственного университета, 2004. 152 с.

16. Харзеева С. Э. Адаптивно-развивающее обучение естественнонаучным дисциплинам в техническом университете: монография. Курск, 2001. 242 с.

17. Харзеева С. Э. Смысловая организация и функционирование индивидуального знания в процессах социальной и профессиональной коммуникации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2012. № 2-2 (41). С. 135–141.

18. Харзеева С. Э. Формирование ментальных средств активной познавательной обработки информации в системной модели процесса обучения // Современные технологии обучения: международный опыт и российские традиции: материалы XI международной конференции СТО–2005. Т.2. СПб., 2005. 224 с.

19. Хомутова Т. Н., Бабина О. И. Научный текст: лингвокогнитивный под-

ход // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2009. Вып. 9, № 25 (158). С. 61–73.

20. Adams M. J., Collins A. A Schema-Theoretic View of Reading. Center for the Study of Reading: Technical Report No. 32. Cambridge, MA: Bolt Beranek and Newman Inc. 1977. 47 p.

21. Dhieb-Henia N. Evaluating the Effectiveness of Metacognitive Strategy Training for Reading Research Articles in an ESP Context. English or Specific Purposes 22 (4), 2003. P. 387–417.

22. Evans V. Lexical Concepts and Cognitive Models Theory and Metaphor. URL: <http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/theories.cfm?paper=lccm>

23. Evans V. Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning-Construction. Cognitive Linguistics, 2006. 17/4. pp. 491–534. DOI 10.1515/COG.2006.016

24. Just M.A., Carpenter P.A. A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. Psychological Review, vol. 99, no. 1, American Psychological Association, Inc. 1992. Pp. 122–149

25. Makhova V.V., Zanina O.N. Introduction of a New Innovative Method of Foreign Language Competences Formation in the Field of Professional Communication (for the students of nonlinguistic universities)/SGEM CONFERENCE ON PSYCHOLOGY & PSYCHIATRY, SOCIOLOGY & HEALTHCARE, EDUCATION. International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts: Conference Proceedings. 2014. С. 757–764.

26. Minsky M. A. Framework for Representing Knowledge. In P.H. Winston (Ed.). The psychology of computer vision. New York: McGraw-Hill, 1975. pp. 211–277.

27. Phillips D. Longman Complete Course for the TOEFL Test. Longman, 2001. 684 p.

Поступила в редакцию 03.04.17

UDC 811.111

V. V. Makhova, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: veronicamax@bk.ru)

MODERN APPROACHES TO MODELLING PRE-TRANSLATION CONCEPT ANALYSIS OF SCIENTIFIC TEXTS

The changed conditions of interaction between scientists in modern global world require them to process large amounts of information represented not only in their native, but also in foreign languages.

However, processing of professional texts causes certain difficulties for communicants, who are non-native speakers.

The article presents modern approaches to text comprehension, analysis and modelling. Different types of scientific text modelling from the view of linguistic and cognitive approaches are considered.

A number of models of knowledge representation and techniques of working with scientific texts developed by Russian and foreign authors are given in the article. It was revealed that it is important to take into account cognitive processes and give clear algorithms for readers who work with texts. However, these algorithms are quite vague in the researches under consideration, which were conducted mainly in groups of native speakers, or they studied only certain concepts. The works developed for adult readers training use model structures and artificial words, or were focused on reading techniques.

However, psychological researches show that human memory can store not just human personal experience, but conceptual information encoded in semantic form, and the main task of comprehension/understanding is not to recognize the linguistic form, but to understand it in a particular context, to understand the meaning.

A model of pre-translation concept analysis for adequate information retrieval developed by the author is proposed in the article. Comprehending the structure of a foreign language scientific text using the developed model and cognitive schemes, a reader moves from a sentence level to a discourse one and his mental structures actualize and imbibe knowledge with the help of context. Information structuring using this modelling method contributes to reliable and adequate received information storage in reader's cognitive mental structures and facilitate its subsequent use.

Key words: scientific text, text comprehension, modelling, text analysis, pre-translation concept analysis.

For citation: Makhova V. V. Modern approaches to modelling pre-translation concept analysis of scientific texts, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 12–20 (in Russ.).

References

1. Bayankina E. G. Pervodcheskoe reshenie kak faktor formirovaniya ponyatiya u nositelej yazyka perevoda. *Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2016, no 1 (18), Pp. 47–52.

2. Birvish M. Naskol'ko linejno uporyadochennoj yavlyaetsya yazykovaya obrabotka. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vyp. 23. Moscow: Progress, 1988, 318 s.

3. Vishnyakova S. A. Teoreticheskie osnovy modelirovaniya nauchnogo teksta. S.-Petersburg: Evropejskij dom, 2001, 258 p.

4. Gal'perin P. Ya. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. izd. 2-e / 3-e, stereotip. Moscow: Editorial URSS, 2005, 144 p.

5. Dymarskij M. YA. *Problemy tekstoobrazovaniya i hudozhestvennyj tekst (na materiale russkoj prozy 19-20 vv.)*. 2-e izd. Moscow: Ehditorial URSS, 2001. 328 p.

6. Zimnyaya I. A. Predmetnyj ukazatel' rechevoj deyatel'nosti i osnovnye problemy ego organizacii pri obuchenii inostrannym yazykam: sb. nauch. trudov. Vyp. 207. Moscow, 1983, pp. 3–15.

7. Karih T. V. *Kommunikativno-poznavatel'naya model' ovladeniya tekhnologij tekstovoj deyatel'nosti: ucheb. posob.* Moscow: Tezaurus, 2005, 184 p.

8. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov* / E. S. Kubryakova, V. Z. Dem'yankov, Yu. G. Pankrac, L. G. Luzina; pod obshch. red. E. S. Kubryakovej. Moscow: IPO «Lev Tolstoj», 1996, 248 p.

9. Mahova V. V. Modelirovanie kak sposob postizheniya smyslovoj struktury teksta // *Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2014, no 2, pp. 62–67.

10. Mahova V. V. Smyslovoj analiz nauchno-tehnicheskikh tekstov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kompetentno-

sti v sfere professional'noj kommunikacii (na primere obucheniya studentov neyazykovykh vuzov): monografiya. Kursk, 2015, 207 p.

11. Mahova V. V. Smyslovoj prevedovodcheskij analiz nauchnogo teksta: lingvokognitivnye aspekty: monografiya. Saarbrücken, LAP LAMBERT, 2016, 80 p.

12. Mahova V. V., Chevychelov S. I. Terminologiya veb-programmirovaniya: osobennosti perevoda / Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda: sb. nauchnyh statej VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 14–15 maya 2016 g. / redkol.: E. G. Bayankina (otv. red.); Jugo-Zap. gos. un-t. Kursk, 2016, pp. 224–230.

13. Milashevich V. V. Obuchenie nauchno-tehnicheskomu perevodu s anglijskogo yazyka. Nachal'nye uprazhneniya so slovarem: metod. ukaz. Vladivostok: DVO AN SSSR, 1988, 25 p.

14. Sposob obucheniya anglijskomu yazyku «Milgred»: patent RF № 2153705, 27.07.2000, MPK7 G 09 B 19/06.; opubl. 27.07.2000.

15. Tabanakova V. D. Modelirovanie nauchno-issledovatel'skogo teksta: ucheb. posobie. Tyumen': Izd. Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004, 152 p.

16. Harzeeva S. Eh. Adaptivno-razvivayushchee obuchenie estestvennonauchnym disciplinam v tehničeskome universite-te: monografiya. Kursk, 2001, 242 p.

17. Harzeeva S. Eh. Smyslovaya organizaciya i funkcionirovanie individual'nogo znaniya v processah social'noj i professional'noj kommunikacii // Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2012, no 2-2 (41). pp. 135–141.

18. Harzeeva S. Eh. Formirovanie mental'nyh sredstv aktivnoj poznavatel'noj obrabotki informacii v sistemnoj modeli processa obucheniya. Sovremennye tehnologii obucheniya: mezhdunarodnyj opyt i rossijskie tradicii: materialy XI mezhdunarodnoj konferencii STO – 2005. T. 2. S.-Petersburg, 2005, 224 p.

19. Homutova T. N., Babina O. I. Nauchnyj tekst: lingvokognitivnyj podhod // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika, 2009. Vyp. 9, no 25 (158), Pp. 61–73.

20. Adams M. J., Collins A. A Schema-Theoretic View of Reading. Center for the Study of Reading: Technical Report No. 32. Cambridge, MA: Bolt Beranek and Newman Inc. 1977, 47 p.

21. Dhieb-Henia N. Evaluating the Effectiveness of Metacognitive Strategy Training for Reading Research Articles in an ESP Context. English or Specific Purposes 22 (4), 2003, pp. 387–417.

22. Evans V. Lexical Concepts and Cognitive Models Theory and Metaphor. URL: <http://creet.open.ac.uk/projects/meta-phor-analysis/theories.cfm?paper=lccm>.

23. Evans V. Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning-Construction. Cognitive Linguistics, 2006. 17/4, pp. 491–534. DOI 10.1515/COG.2006.016

24. Just M. A., Carpenter P. A. A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. Psychological Review, vol. 99, no. 1, American Psychological Association, Inc. 1992. pp. 122–149.

25. Makhova V. V., Zanina O. N. Introduction of a New Innovative Method of Foreign Language Competences Formation in the Field of Professional Communication (for the students of nonlinguistic universities)/SGEM CONFERENCE ON PSYCHOLOGY & PSYCHIATRY, SOCIOLOGY & HEALTHCARE, EDUCATION. International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts: Conference Proceedings, 2014, pp. 757–764.

26. Minsky M. A. Framework for Representing Knowledge. In P. H. Winston (Ed.). The psychology of computer vision. New York: McGraw-Hill, 1975. pp. 211–277.

27. Phillips D. Longman Complete Course for the TOEFL Test. Longman, 2001. 684 p.

УДК 811.111

И. В. Тененёва, канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: irviten@yandex.ru)

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ СИНОНИМИЯ В АНГЛИЙСКОМ ПОДЪЯЗЫКЕ ФОТОГРАФИЧЕСКОЙ ТЕХНИКИ

Цель настоящей статьи – изучить синонимические отношения в англоязычной фототехнической терминологии на примере лексико-семантического поля «Съёмочная аппаратура и принадлежности для фотосъёмки». Как показывает проведенное исследование, наличие синонимов характерно для 76% рассмотренных терминологических единиц, максимальная протяженность синонимического ряда может составлять 15 компонентов. Терминологическая синонимия в языке фототехники представлена различными видами семантической равнозначности: вариантностью, дублетностью, условной (аспектной) синонимией.

Стремление к речевой компрессии в профессиональной коммуникации обуславливает широкое использование морфолого-синтаксических вариантов терминологических словосочетаний. Доминирующая роль принадлежит эллиптическим образованиям, полученным в результате опущения атрибутивного компонента. Возможен также эллипсис опорного компонента терминосочетания (с последующей субстантивацией атрибута, выраженного именем прилагательным).

Следующими по степени распространенности являются термины, образованные с помощью аббревиации, композиции и усечения. Аббревиации и композиции может подвергаться как весь термин, так и отдельные его компоненты.

Отмечается также присутствие других типов вариантности терминов (графической, лексической, грамматической, словообразовательной и синтаксической), а также пары дублетов, используемых в британском и американском вариантах английского языка.

Широко представлены в рассматриваемой терминологии аспектные синонимы. Их функционирование в терминологии может быть обусловлено объективной необходимостью, если денотаты, для номинации которых использованы соответствующие термины, принадлежат одновременно различным классификациям.

Автор обращает внимание на явление ложной синонимии, которое проявляется в ошибочном использовании в фототехнической литературе в качестве абсолютно тождественных терминов, которые обозначают разные понятия или являются частичными синонимами.

Ключевые слова: термин, терминологическая синонимия, варианты, дублеты, аспектные синонимы, ложная синонимия.

Ссылка для цитирования: Тененёва И. В. Терминологическая синонимия в английском подъязыке фотографической техники // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 21–26.

Синонимия является одной из объективных закономерностей начального этапа развития языка науки и техники, поскольку на ранних этапах формирования терминологической системы еще не произошел естественный или искусственный отбор «такого термина, который лучше всего отражает существенные признаки нового понятия» [7, с. 199], что приводит к вариативности терминологической номинации.

Однако терминология не является устойчивым или неизменным слоем лексики языка. Напротив, прогресс в самых

различных областях человеческой деятельности неизбежно ведет к непрерывному изменению и развитию систем терминов. Можно утверждать поэтому, что вечная новизна науки, пребывание терминологии в вечном становлении делают неизбежной синонимию конкурирующих терминов на любом этапе развития той или иной области знания. Это подтверждает социолингвистическое изучение проблемы синонимии, показавшее, что интенсивность данного лингвистического процесса оказалась особенно высокой во второй половине XX

века, т.е. в период бурного развития науки и техники, интеграции и дифференциации наук, что привело не только к созданию новых отраслей знания, но и к развитию и совершенствованию старых [12].

В настоящей статье проводится анализ синонимических отношений, существующих в англоязычной терминологии фототехники на материале 1242 терминов, в совокупности образующих лексико-семантическое поле «Съёмочная аппаратура и принадлежности для фотосъёмки». Результаты исследования показали, что 76% рассматриваемых терминов отягощены синонимическими связями, причем в отдельных случаях для обозначения одного понятия используется от 10 до 15 различных лексических единиц.

Следует отметить, что, говоря о синонимии, мы подразумеваем собственно терминологическую синонимию, отличающуюся отсутствием эмоционально-экспрессивных, стилистических или оттеночных оппозиций, существующих между членами синонимического ряда общелитературного языка. Термины-синонимы «соотносятся с одним и тем же понятием и объектом, однако не характеризуют разные его свойства, а лишь освещают один и тот же предмет с разных позиций, но под разным углом зрения» [8, с. 55].

Учитывая различный характер синонимии в общепотребительном языке и специальной лексике, в терминоведении для этого явления было предложено использовать термин «дублетность» [1, 2]. Однако мы рассматриваем дублетность как частное проявление синонимии терминов наряду с вариантностью и условной синонимией [5].

С. В. Гринев-Гриневиц предлагает использовать в качестве нового обобщающего термина для обозначения всего многообразия этих отношений термин «равнозначность», форма которого семантически прозрачна, легко понятна, и

поэтому удобна [4]. Однако в данной работе мы отдаем предпочтение термину «синонимия» вследствие его распространенности в современном языкознании.

Причины и источники развития синонимии в фототехнической терминологии весьма разнообразны. Но несомненно что одной из важнейших является стремление к компрессии речи путем создания кратких вариантов многокомпонентных терминов, которые вследствие своей громоздкости затрудняют профессиональную коммуникацию [3]. В рассматриваемом семантическом поле сокращение исходной терминологической единицы осуществляется с помощью эллипсиса, аббревиации, композиции и усечения [10]. Термины, имеющие краткие варианты, составляют около 50% от общего числа равнозначных терминологических единиц.

Наиболее широко здесь распространены эллиптические варианты. Как правило, эллипсису подвергаются атрибутивные компоненты терминов-словосочетаний: *screw-in type filter* > *screw-in filter* (*резьбовой светофильм*); *monorail view camera* > *monorail camera* (*монорельсовая широкоформатная камера*); *macro ring flash* > *ring flash* (*кольцевая вспышка для макрофотографии*); *underwater camera housing* > *camera housing* (*бокс для подводной съёмки*).

Реже эллиптические варианты образуются путем опущения ядерного компонента, в результате чего «значение всего словосочетания конденсируется в атрибуте» [6, 11]: *colourburst filter* > *colourburst* (*дифракционная насадка*); *power bracket unit* > *power bracket* (*питающий кронштейн*); *right angle finder attachment* > *right angle finder* (*угловой видоискатель*).

Усеченные, аббревиатурные и композитные варианты в отличие от эллипсисов в рассматриваемой терминологии

представлены всего несколькими терминами, например: *supertelephoto* > *super-tele* (сверхдлиннофокусный объектив); *single lens reflex* > *SLR* (однообъективный зеркальный фотоаппарат); *lens hood* > *lenshood* (светозащитная бленда).

Однако усечение и аббревиация активно используются для сокращения длины отдельных (чаще атрибутивных) компонентов терминов-словосочетаний: *flash synchronization cord* > *flash sync cord* (синхрокабель для вспышки); *wideangle to medium telephoto zoom* > *wide to medium telephoto zoom* (стандартный зум-объектив); *table tripod* > *table pod* (настольный штатив); *color compensating filter* > *CC filter* (цветокompенсационный светофильтр); *underwater zoom* > *UW zoom* (подводный зум-объектив).

Кроме морфолого-синтаксической вариантности нами были выявлены немногочисленные термины, имеющие графические, лексические, грамматические, словообразовательные и синтаксические варианты. Случаи морфологической, фонетической и фонетико-графической вариантности в данном семантическом поле нам неизвестны.

Наибольшее представительство имеют графические варианты, которые в подавляющем большинстве случаев различаются целью оформленности сложного термина: *tele-converter* > *teleconverter* (телеконвертер); *self-timer* > *selftimer* (автоспуск). Примечательно, что графические варианты имеют также термины-аббревиатуры: *FL-D* > *FLD* (коррекционный светофильтр для съемки с флуоресцентными лампами дневного света).

Лексические варианты, в состав которых входят синонимичные или семантически близкие термины-элементы, несколько уступают по количеству графическим вариантам: *lens cap* > *lens cover* (крышка объектива); *double cable release*

> *twin cable release* (двойной спусковой тросик).

Еще реже встречаются грамматические варианты, отличающиеся частеречной принадлежностью или формой числа одного из компонентов: *panorama camera* > *panoramic camera* (панорамный фотоаппарат); *polarizing filter* > *polarizer filter* (поляризационный светофильтр); *special effect filter* > *special effects filter* (светофильтр для специальных эффектов).

Словообразовательные и синтаксические варианты имеют в исследуемом семантическом поле почти одинаковую распространенность. Под словообразовательными в данном случае мы понимаем терминосочетания, компоненты которых имеют разный морфемный состав: *ultrafast lens* > *superfast lens* (сверхсветосильный объектив); *dual-color filter* > *bicolor filter* (двухцветный светофильтр).

Среди синтаксических вариантов можно выделить термины, отличающиеся моделью образования или порядком следования компонентов: *double holder for sheet film* > *double sheet film holder* (двойная плоская кассета для фотопленки); *bulb flash* > *flash bulb* (одноразовая лампа-вспышка).

В отличие от вариантности дублетность в исследуемом материале не имеет большого распространения. Мы обнаружили только два ареальных дублета: *field camera* (Br) и *view camera* (Am.) (фотоаппарат с фокусировкой по матовому стеклу).

Однако здесь широко представлена аспектная синонимия, которая является результатом фиксации в номинации различных характерных признаков одного понятия «с целью создания более полного представления об обозначаемом предмете, явлении» [7, с. 201]: *light metre* (букв.: прибор для измерения освещенности) и *exposure metre* (букв.: прибор для

определения правильных экспозиционных параметров).

В ряде случаев сосуществование аспектных синонимов является вынужденным, поскольку обозначаемые ими денотаты одновременно рассматриваются в различных классификациях. Однако часто аспектная синонимия оказывается нежелательной. Это вызвано тем, что использование в номинации понятия различных его аспектов может нарушать не только принцип взаимооднозначного соответствия плана содержания плану выражения, но и принцип систематичности терминов, согласно которому одним из наиболее существенных моментов образования терминов является правильное выделение классифицирующих признаков понятия, которые подлежат непосредственно терминологическому отражению [9].

В завершение рассмотрения синонимии исследуемых английских терминов нельзя обойти вниманием случаи некорректного использования в качестве синонимов терминов, не являющихся синонимичными.

Так, термины *flash* (фотовспышка) и *strobe* (фотовспышка с режимом стробоскопа) иногда используются как абсолютные синонимы, хотя они обозначают разные устройства, которые обладают общностью существенных признаков, что, вероятно, и объясняет их неверное отнесение к синонимам.

Другим примером ложной синонимии является использование в качестве семантически равнозначных терминов *fixed lens* (встроенный/несменный объектив), *fixed focus lens* (объектив с фиксированной фокусировкой) и *fixed focal length lens* (объектив с постоянным фокусным расстоянием). Ошибочное использование этих терминов в качестве синонимов обусловлено, очевидно, сходством их формы, которая действительно

может вызывать неверные представления о том, что данные сочетания являются вариантами одного термина, тем более что в фототерминологии есть примеры подобной вариантности терминов: *short focal length lens* = *short focus lens* = *short lens* (короткофокусный объектив); *long focal length lens* = *long focus lens* = *long lens* (длиннофокусный объектив).

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует, что синонимия терминов, признаваемая большинством лингвистов негативным явлением, объективно существует в фототехнической терминологии и требует, следовательно, тщательного изучения, что обеспечит основу упорядочения этой терминосистемы, приобретающее особую актуальность в условиях автоматизации информационных процессов, широкого внедрения автоматического поиска информации и машинного перевода.

Список литературы

1. Авербух К. Я. Терминологическая вариантность: теоретический и прикладной аспекты // Вопросы языкознания. 1986. № 6. С. 38–49.
2. Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии. М.: КД Либроком, 2009. 295 с.
3. Баянкина Е.Г. О некоторых особенностях коммуникации в технической сфере // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2012. №2. С. 117–121.
4. Гринёв-Гриневиц С.В. Терминоведение. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 304 с.
5. Лейчик В. М. Термины-синонимы, дублеты, эквиваленты, варианты // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования: межвуз. сб. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1973. Вып. 2. С. 103–107.

6. Маджаева С. И. Способы номинации в медицинской терминологии [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и коммуникации. 2011. № 1 (22). URL: <http://tverlingva.ru> (дата обращения 03.08.2017).

7. Ревеко Л. С. Синонимические отношения в сфере специальной лексики // Вестник Брянского госуниверситета. 2016. №2. С. 198–201.

8. Таранова Е. Н., Бубырева Ж. А., Таранов А. О. Проблема синонимии в специальной терминологии // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. №2 (167). С. 55–60.

9. Тененёва И. В. Логико-лингвистический аспект терминологической синонимии // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. №3. С. 8–12.

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

11. Тененёва И. В. Особенности эллиптического терминообразования (на материале английской фототехнической терминологии) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2012. №2. С. 22–26.

12. Трифонов А. С. Полисемия и синонимия как функциональные параметры термина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2015. №3 (37). С. 99–103.

Поступила в редакцию 12.05.17

UDC 811.111

I. V. Teneneva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Southwestern State University (Kursk, Russia) (e-mail: irviten@yandex.ru)

TERMINOLOGICAL SYNONYMY IN PHOTOGRAPHIC TECHNIQUE ENGLISH

The purpose of this article is to study synonymous relations in the English photo technical terminology through the example of the lexico-semantic field "Photographic cameras and accessories." The study shows that synonyms are characteristic of 76% of the terminology in question, the maximum length of a synonymic set can be 15 components. Terminological synonymy in the language of photographic technique is represented by various types of semantically equivalent terms: variants, doublets, conditional (aspect) synonyms.

The need for speech compression in professional communication results in wide use of morphological and syntactic variants of terminological phrases. The dominant role belongs to elliptical terms which result from the omission of an attributive component. The ellipsis of the key component of a multi-word term (with the subsequent substantivisation of the attribute expressed by an adjective) is also possible.

The next most common are the terms formed by abbreviation, composition and shortening/clipping. Both the whole term and its separate components can be subject to abbreviation and composition.

There are also other types of term variation (graphic, lexical, grammatical, morphological and syntactic), as well as a pair of doublets used in British and American English.

Aspect synonyms are widely present in this terminology. Their functioning in the terminology can be conditioned by objective necessity, if the object, named the corresponding terms, belongs simultaneously to different classifications.

Attention is paid to the phenomenon of erroneous synonymy, which can be seen in incorrect use in photographic literature of terms that denote different concepts or are partial synonyms as absolutely identical.

Key words: term, terminological synonymy, variants, doublets, aspect synonyms, erroneous synonymy.

For citation: Teneneva I. V. Terminological synonymy in photographic technique english, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 21–26 (in Russ.).

References

1. Averbuh K. Ya. Terminologicheskaya variantnost': teoreticheskij i prikladnoj aspekty. *Voprosy yazykoznanija*, 1986, no. 6. pp. 38–49.
2. Ahmanova O. S. *Ocherki po obshchej i russkoj leksikologii*. Moscow: KD Librokom, 2009, 295 p.
3. Bayankina E. G. O nekotoryh osobennostyah kommunikacii v tekhnicheskoi sfere. *Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2012, no 2, pp. 117–121.
4. Grinyov-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moscow: Izd. centr «Akademiya», 2008, 304 p.
5. Lejchik V. M. Terminsinonimy, dublety, ehkvivalenty, variant. Aktual'nye problemy leksikologii i slovoobrazovaniya: mezhvuz. sb. Novosibirsk: Izd-vo Novosibirskogo un-ta, 1973, Vyp. 2, pp. 103–107.
6. Madzhaeva S. I. Sposoby nominacii v medicinskoj terminologii [Elektronnyj resurs] // *Mir lingvistiki i kommunikacii*. 2011, no 1 (22). URL: <http://tverlingva.ru> (data obrashcheniya 03.08.2017).
7. Reveko L. S. Sinonimicheskie ot-nosheniya v sfere special'noj leksiki // *Vestnik Bryanskogo gosuniversiteta*, 2016, no. 2, pp. 198–201.
8. Taranova E. N., Bubyreva Zh. A., Taranov A. O. Problema sinonimii v special'noj terminologii // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2016, no. 2 (167), pp. 55–60.
9. Tenenyova I. V. Logiko-lingvisticheskij aspekt terminologicheskoi sinonimii. *Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2013, no. 3, pp. 8–12.
10. Tenenyova I. V. Morfologo-sintaksicheskaya kompressiya v fototekhnicheskoi terminologii. *Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2013, no. 4, pp. 7–12.
11. Tenenyova I. V. Osobennosti ehlipticheskogo terminoobrazovaniya (na materiale anglijskoj fototekhnicheskoi terminologii). *Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2012, no. 2, pp. 22–26.
12. Trifonov A. S. Polisemiya i sinonimiya kak funkcional'nye parametry termina. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie*, 2015, no. 3 (37), pp. 99–103.

УДК 81'23

М. А. Бурак, аспирант, , ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: 92maria1314@rambler.ru)

ФАКТОРИЗАЦИЯ ПРОСОДИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ТРОПЕИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена факторам, оказывающим непосредственное влияние на использование в публичной речи тропеических средств, а также на их интонационное оформление. В данной работе к категории тропов, следуя концепции структурализма, причислены лексемы, употреблённые в несвойственном для них контекстуальном окружении. Рассматривая тропы как лингвосемиотический знак, исследователь получает возможность анализировать влияние психолингвистических и социальных факторов на трансформацию индивидуального личностного опыта.

В ходе исследования были выделены следующие факторы: коммуникативная ситуация, жанрово-стилистические особенности общения, индивидуальные особенности коммуникантов. Под коммуникативной ситуацией понимается совокупность внешних условий и внутренних переживаний коммуникантов. Основные характеристики коммуникативной ситуации, такие как адресант и адресат, их взаимоотношения, тональность, способ, цель и место коммуникации, используемые средства общения, определяют стиль общения, и, соответственно, использование образных средств и интонационные параметры речи. Особенно важную роль при этом играют аспекты, демонстрирующие языковую или социальную предопределённость структуры общения. Жанрово-стилистические особенности речи проявляются в связи с коммуникативной ситуацией. Исходя из условий коммуникации, адресант и адресат выбирают формальный, нейтральный или неформальный стиль, нормы которого регламентируют как тропеический, так и просодический компонент речи. Независимо от коммуникативной ситуации и жанрово-стилистических особенностей, индивидуальные переживания, эмоциональные состояния и когнитивно-перцептивно-аффективный опыт оказывают прямое влияние как на воспроизводство, так и на восприятие речи.

Опираясь на анализ теоретических источников, а также на результаты эмпирического исследования, сделан вывод о том, что коммуникация в условиях публичной речи всегда предполагает переработку получаемой информации, и о том, что коммуникативная ситуация и индивидуальные психологические особенности коммуникантов оказывают влияние на создание образов событий и явлений.

Ключевые слова: публичная речь, интонация, тропеические средства, коммуникативная ситуация, жанрово-стилистические особенности, индивидуальные особенности, когнитивно-перцептивно-аффективный опыт.

Ссылка для цитирования: Бурак М. А. Факторизация просодического оформления тропеических средств в публичной речи // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 27–33.

Формат публичного выступления предполагает высокую степень образности речи, достигающуюся сочетанием просодического и тропеического компонентов речи, как инструментов воздействия на человека. При создании и функционировании образов, закрепляющих в сознании отличительные характеристики реалий окружающего мира, "происходит выстраивание взаимосвязей, подкрепляющихся семиотическими и когнитивными составляющими" [3], в языковом знаке присутствует не только лингвистическая, но и семиотическая, и когнитивная составляющая, что позволяет рассматри-

вать тропеические средства как лингвосемиотический феномен. Являясь лингвосемиотическими знаками и единицами аффективного воздействия, использование тропеических средств позволяет рассматривать и анализировать индивидуальные трансформации личностного опыта под влиянием психолингвистических и социальных факторов, «действующих на структуру целостного семантического пространства, так как посредством когнитивных операций происходит преломление в сознании индивида окружающего мира» [3]. Реализация данных компонентов в условиях публичной речи

различна, в зависимости, как нам представляется, от следующих факторов:

- 1) коммуникативная ситуация;
- 2) жанровые особенности коммуникации;
- 3) индивидуальные особенности коммуникантов.

Коммуникативная ситуация – комплекс внешних условий общения и внутренних эмоциональных переживаний коммуникантов, реализующихся в речевом сообщении, направленном адресату [10]. Именно коммуникативная ситуация задаёт особенности вербального и невербального кодов, используемых для передачи сообщения. Коммуникативные ситуации, в которых адресант реализует навыки публичной речи, различаются по форме, степени формальности и спонтанности речи, количеству собеседников, а также их уровню подготовленности к восприятию речи оратора в данных условиях. Компоненты коммуникативной ситуации (адресант и адресат, их взаимоотношения, тональность, способ, цель и место коммуникации, используемые средства общения) могут изменяться и тем самым оказывать влияние на коммуникативную ситуацию в целом и на поведение коммуникантов. Так, например, изменение места общения влечёт за собой изменение цели, а также тональности взаимоотношений между коммуникантами. Однако нельзя не отметить, что возможны ситуации, когда изменение малозначимых составляющих коммуникативной ситуации, не ведёт к существенным трансформациям коммуникации, более существенное влияние оказывают компоненты, демонстрирующие языковую или социальную предопределённость структуры общения. Так перенос локации разговора о работе между начальником и подчинённым из офиса в ресторан не повлияет на общую официальную тональность разговора; в этом случае распределение со-

циальных ролей "начальник-подчинённый" будет играть решающую роль в определении формата общения.

Особенно репрезентативной, с точки зрения использования тропов, является публичная или ораторская речь, т.е. воздействующее и убеждающее выступление, произносимая перед публикой с целью изменить поведение и образ мыслей аудитории, воздействовать на систему убеждений слушателей, их чувства и эмоции, и в то же время отстоять свою точку зрения, убедить в своей правоте. "Образный экспонент амбивалентного языкового знака, формируемый логическими операциями, "обогащается" субъективной оценкой и прагматическими составляющими (целью и связанной с ней идеей – понятием, развертываемым в дискурсе), а также учетом просодических факторов речевой интеракции, несущих экстралингвистическую информацию" [3]. Мы нашли подтверждение этим выводам в нашем экспериментальном материале. Кроме того, публичная речь является разновидностью устной формы литературного языка, используемой в различного рода публичных выступлениях на общественно-значимые темы. К данному виду речи адресант прибегает при осуществлении функций сообщения и воздействия при наличии интеллектуализированной темы и в ситуации публичного общения в производственной и социально-культурной сферах [6, с. 612].

Для осуществления речевого акта в условиях публичной речи характерно особое соотношение адресанта и адресата, при котором осуществляется преимущественно одностороннее воздействие адресанта на адресата, при этом важны степень информированности и количественно-качественный состав аудитории, а также социальные отношения между коммуникантами, так как эти факторы задают тональность и стилистику обще-

ния. Исходя из многочисленных факторов, среди которых риторическая задача, тема выступления, особенности аудитории, а также собственные индивидуальные возможности, говорящий избирает соответствующий способ выступления. Н. Ю. Ломыкина рассматривает основные типы речи и их оппозиции, при этом каждый из рассматриваемых типов речи имеет свои характеристики и особенности:

– монологическая/диалогическая (в зависимости от количества коммуникантов);

– подготовленная/спонтанная (в зависимости от опоры на подготовленный текст);

– тщательная/непринужденная (в зависимости от внимания к звуковой стороне речи);

– речь в кадре/речь за кадром (в зависимости от присутствия журналиста в кадре) [7, с. 156].

Монологическая речь предполагает, что в течение длительного отрезка времени выступает один говорящий. Суть диалогической речи в обмене сообщениями между собеседниками. Подготовленная речь отличается тем, что говорящий уже до акта коммуникации знает что и как он будет говорить и опирается на заранее подготовленный письменный текст. Спонтанная речь порождается в момент коммуникации, ее форма не готовится заранее. В. Н. Степанов отмечает, что процесс порождения спонтанной речи происходит одновременно с процессом осознания смысла и формы собственного высказывания [11, с. 5]. Однако речь профессионального журналиста не может быть абсолютно спонтанной, это квазиспонтанная речь. Квазиспонтанность речи тележурналиста обусловлена "профессиональными навыками и фоновыми знаниями по раскрываемой теме, наличием сценария или сценарного плана, пред-

варительной подготовкой журналиста к эфиру" [7, с. 24]. Речь профессиональных журналистов должна тяготеть к тщательности. Это не требует высокого стиля произношения или проявления полного фонетического состава всех произносимых слов, однако речь, звучащая с экрана, должна отличаться четкостью, правильностью произношения, красотой и полнотой звучания.

Степень тщательности/непринужденности речи варьируется в зависимости от сочетания с другими типами речи и от жанра телепрограммы. Например, к непринужденности в спонтанной речи ведущих развлекательных программ музыкальных телеканалов зрители относятся с пониманием, но та же небрежность в подготовленной речи ведущих информационных программ вызывает неодобрение и снижение рейтингов программы. Ораторский стиль ведущих, как известно, маркируется различными параметрами: варьирование тонального диапазона, использование типичных интонационных конструкций в условиях завершенности или незавершенности высказывания, особенности громкости, темпа и ритма речи, а также использование риторических, эмфатических и хезитационных пауз, определяющих границы синтагмы, содержащей речевую интенцию выразить коммуникативно-речевой замысел и уточнить его связь с предшествующим вербальным контекстом и коммуникативной ситуацией [1, 8, 9]. Публичная речь направлена не на каждого отдельного слушателя, но на всю аудиторию в целом; при сильном эмоциональном воздействии в толпе возрастает роль бессознательного. Единство аудитории обусловлено тем, что адресаты одновременно попадают под воздействие одной речи одного адресанта. В таких условиях у человека активизируются эмоции и снижается способность к рациональным оценкам и сужде-

ниям, так как коллективное бессознательное основано на чувственном способе познания окружающего мира и его содержание определяется инстинктами и чувствами. Толпа таким образом становится "катализатором" взаимобмена чувствами и инстинктами [9, с. 634].

Коммуниканты осознают не только различия между формальным и неформальным общением, но и знают, какая именно тональность общения соответствует определённой коммуникативной ситуации. Обращение к тропам должно быть стилистически мотивировано. Если содержание высказывания не допускает эмоциональности речи, метафоризация может быть оправдана лишь частично. Согласно нашим наблюдениям, необоснованное увлечение тропами в погоне за "красивостью" речи приводит к нагромождению метафор, перифраз, эпитетов, сравнений, выполняющих лишь орнаментальную функцию, что создает многословие, может стать причиной неясности высказывания или исказить мысль автора. Степень насыщенности устной публичной речи книжными элементами зависит от темы и ситуации речи. При освещении интеллектуализированной темы, являющейся преимущественно достоянием речи в ситуации публичного или опосредствованного общения (радио, телевидение), близость к кодифицированной норме возрастает, однако основные характеристики остаются неизменными. Высокая степень соотносительности устной публичной речи с функциональными стилями письменного литературного языка даёт некоторым исследователям русского языка основание относить устную публичную речь к книжной, кодифицированной речи. Существует и противоположная точка зрения, согласно которой ведущие характеристики устной публичной речи определяются её устностью, в связи с чем в ней возникает некодифици-

рованное соединение книжно-письменных, функционально-стилевых, общелитературных, устно-литературных и разговорных элементов [4, с. 183].

Однако общепринятые коммуникативные нормы могут нарушаться. Причинами нарушения коммуникативной нормы могут быть неготовность коммуникантов искать истинные причины и связи, их нежелание или неспособность понять сообщение, неподготовленность, некомпетентность, предвзятость, ассоциативное слушание коммуникантов, равнодушные к партнеру и теме беседы или коммуникативные помехи. Нарушаться могут и стилистические нормы – исторически сложившиеся и вместе с тем закономерно развивающиеся общепринятые реализации заложенных в языке стилистических возможностей, обусловленные целями, задачами и содержанием речи определенной сферы общения; это правила наиболее целесообразных в каждой сфере общения реализаций принципов отбора и сочетания языковых средств, создающих определенную стилистическую речевую организацию. Но для современной публичной речи строгое соблюдение стилистических норм имеет весьма относительный характер. Так, нежелательно и даже недопустимо заполнять разговорную речь канцеляризмами, а научную или деловую – разговорной лексикой. В употреблении средств и в оценке стиля главным должен быть фактор коммуникативной целесообразности в конкретной сфере общения, речевой ситуации с учетом целей и задач общения, содержания высказывания, его жанра и т.д. Основное требование к стилю – использование таких языковых средств и их организации, чтобы обеспечивался коммуникативный успех.

Главными составляющими коммуникативной ситуации являются адресант и адресат. Отличительные особенности создания и восприятия речевого сообще-

ния во многом определяются социумом. Коммуниканты одновременно несут в себе отличительные особенности культуры своего социума, определённый социальный роль и статус, а также совокупность индивидуального когнитивно-перцептивно-аффективного опыта, что оказывает влияние на воспроизводимый и воспринимаемый тексты. По А. Н. Леонтьеву, образ какого-либо явления имеет "дуальный характер", так как формируется дважды: первый раз образ формируется в сознании и озвучивается адресантом, второй раз – адресат воспринимает полученный образ и составляет собственный образ [5, с. 68]. При этом индивидуальный когнитивный опыт имеет решающее значение: обладая большим опытом, индивид может устанавливать "обширные ассоциативные корреляции между предметами и явлениями окружающей действительности, основываясь на их аналогии/подобии или сходстве" [12, с. 86], тем самым создавая тропеические средства. В процессе их дешифровки индивид опирается на собственный когнитивный опыт и при условии его достаточности распознавание и интерпретация образных средств проходит успешно; особенности индивидуального восприятия и когнитивно-перцептивно-аффективного опыта адресата приводят либо к полному провалу коммуникации (адресат совершенно не понял смысл высказывания), либо к неверному восприятию высказывания (происходит неверная интерпретация смысла высказывания, в результате чего переносное значение лексических единиц или целых словосочетаний и предложений воспринимается как прямое). Вместе с тем, «исследуемый феномен выступает не только знаком цельности восприятия конкретного значимого для коммуниканта объекта, но и знаком пластичности этого восприятия: метафорическая номинация оставляет мыслительный зазор для

уточнения содержания индивидуального знания, манифестирующегося посредством языкового феномена» [2, с. 78].

Реагируя на стимул, адресант составляет при помощи своего сообщения в сознании адресата образ, опираясь на имеющиеся знания, позволяющие устанавливать связи аналогии/подобия/сходства, тематику и стиль общения, а адресат воспринимает тропы, опираясь на их принадлежность к типу речи, обусловливающему коммуникативное намерение адресанта и характеризующемуся специфическим набором инвариантных и вариативных семантических и интонационных признаков, а также на интонационный контур высказывания и ритмико-мелодическое строение синтагмы. Распознавание и дешифровка тропеических средств зависит от степени сформированности лингвистической, культурной и профессиональной компетенций. Особое внимание необходимо обратить на языковую компетенцию личности – набор умений и способностей коммуниканта, включающий:

1) умение выражать заданный смысл разными способами, т.е. способность к перефразированию;

2) умение извлекать из сказанного смысл и различать при этом внешне сходные, но разные по смыслу высказывания (различение омонимии) и находить общий смысл у внешне различных высказываний (владение синонимией);

3) умение отличать правильные в языковом отношении предложения от неправильных;

4) умение выбрать из множества средств выражения мысли то, которое в наибольшей степени соответствует ситуации общения и с наибольшей полнотой выражает личностные характеристики его участников (селективная способность) [8, с. 93].

Процессы кодировки и синтеза тропов, отбора оснований для установления сходства/смежности явлений, также зависят от указанных выше умений.

Таким образом, индивидуальные особенности адресата и адресанта, коммуникативная ситуация, стилистика общения, а также верная оценка говорящим ситуации общения и когнитивного опыта аудитории, оказывают непосредственное влияние на форму тропов и на интонационные контуры, которые эти тропы оформляют. Учитывая анализ теоретических источников и результаты проведённого эмпирического исследования, возможно сделать вывод о том, что коммуникация в условиях публичной речи всегда предполагает переработку получаемой информации, и о влиянии коммуникативной ситуации и индивидуальных психологических особенностей коммуникантов на создание образов событий и явлений.

Список литературы

1. Блох М. Я., Фрейдина Е. Л. Публичная речь и её просодический строй. М., 2011. 234 с.
2. Зубкова О. С. Метафора в профессиональной семиотике. Курск, 2011. 334 с.
3. Зубкова О. С. Диалектика амбивалентного языкового знака с позиции лингвосомиотической деривации // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2012. № 2(12). URL: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/012-004.pdf> (режим доступа - свободный)

4. Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте. М.: Издательство ЛКИ, 2014. 517 с.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Издательство Academia, 2005. 352 с.

6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд., доп. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 709 с.

7. Ломыкина Н. Ю. Просодические характеристики речи телеведущих: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 234 с.

8. Оглуздина Т. П. Развитие содержания понятия "Языковая компетенция" в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. №2(104). С. 91–94.

9. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. СПб.: Издательский дом "Питер", 2016. 672 с.

10. Серебрякова А. Ю. О компонентах коммуникативной ситуации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2009. № 25. С. 30-32.

11. Степанов В.Н. Прагматика спонтанной телевизионной речи. Ярославль: МУБиНТ, 2008. 249 с.

12. Zubkova O.S. Linguosemiotical approach to the study of professional metaphor (based on the material of medical discourse) // Russian Linguistic Bulletin, 2016, no 4 (8), pp. 86–88.

Поступила в редакцию 22.05.17

UDC 81'23

M. A. Burak, Postgraduate Student, Southwest State University (Kursk, Russia)
(e-mail: 92maria1314@rambler.ru)

FACTORS INFLUENCING ON THE INTONATION AND USAGE OF TROPEIC UNITS IN PUBLIC SPEECH

The article is dedicated to factors influencing on the usage of tropeic units in public speech, as well as their intonation. Following the conception of structuralism, we understand tropes as lexical units functioning in the unusual

context. While studying tropes as linguosemiotic signs, a researcher acquires an opportunity to analyze the influence of psycholinguistic and social factors on transformation of the individual experience.

Our research resulted in identifying the following factors: communicative situation, genre and style peculiarities, individual peculiarities of interlocutors. Communicative situation is understood as a complex of external conditions and inner feelings of the interlocutors. The main features of any communicative situation, such as addresser and addressee, aim, location and means of communication, define the style and usage of tropeic units and intonation patterns respectively. The most important aspects are those showing linguistic or social predetermination of communicative structure. The peculiarities of speech genre and style are revealed in connection with communicative situation. Depending on conditions of communication, addresser and addressee choose formal, neutral or informal style, and the chosen style determines intonation patterns and tropeic units which may be used in these conditions. Regardless of communicative situation and peculiarities of style and genre, personal feelings, emotions and individual experience (cognitive, perceptive and affective) have strong influence on both production and perception of speech.

Taking into account the analysis of theoretical works as well as the results of our practical research, we are able to come to the conclusion that the process of communication always means processing of the received information, and communicative situation and individual psychological peculiarities of interlocutors influence on the creation of images of the articles, phenomena and events.

Key words: public speech, intonation, tropeic unit, communicative situation, genre and style peculiarities, individual peculiarities, cognitive experience, perceptive experience, affective experience.

For citation: Burak M. A. Factors influencing on the intonation and usage of tropeic units in public speech, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 27–33 (in Russ.).

References

1. Bloh M. Ya., Frejdina E. L. Pубличная речь и еѳ просодический строй. Moscow, 2011, 234 p.
2. Zubkova O. S. Метафора в профессиональной семиотике. Kursk, 2011, 334 p.
3. Zubkova O. S. Дialeктика ambivalentного языкового знака с позиции лингвosemiotической деривации. Теория языка и межкультурная коммуникация. 2012, no 2(12). URL: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/012-004.pdf> (режим доступа-свободный).
4. Lapteva O. A. Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте. Moscow: Izdatel'stvo LKI, 2014, 517 p.
5. Leont'ev A. N. Дeятeльност'. Сознание. Личность. Издатel'stvo Academia, 2005, 352 p.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд., доп. Moscow: Бол'shaya Rossijskaya энциклопедия, 2002, 709 p.
7. Lomykina N. Yu. Prosodicheskie karakteristiki rechi televedushchih: dis. ... kand. filol. nauk. Moscow, 2006, 234 p.
8. Ogluzdina T. P. Razvitiye soderzhaniya ponyatiya "Yazykovaya kompetenciya" v istorii lingvistiki i teorii obucheniya inostrannym yazykam. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2011, no 2 (104), pp. 91–94.
9. Pochebut L. G., Mejzhis I. A. Sociálnaya psihologiya. S.-Petersburg: Izdatel'skij dom "Piter", 2016, 672 p.
10. Serebryakova A. Yu. O komponentah kommunikativnoj situacii. Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, 2009, no 25, pp. 30–32.
11. Stepanov V. N. Pragmatika spontannoj televizionnoj rechi. Yaroslavl': MU-BiNT, 2008, 249 p.
12. Zubkova O. S. Linguosemiotical approach to the study of professional metaphor (based on the material of medical discourse) // Russian Linguistic Bulletin, 2016, no 4 (8), pp. 86–88.

УДК 84.0

Т. Л. Кононова, д-р ист. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: kononova55@mail.ru)

ВОРОНЕЖСКИЕ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАПИСКИ» – ПЕРВЫЙ НАУЧНЫЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ В РОССИЙСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ

В статье дается краткий обзор развития научной лингвистической мысли в XIX веке. Основное содержание посвящено становлению и развитию первого филологического журнала в России, издававшегося в Воронеже во второй половине XIX – начале XX в. История журнала рассматривается в контексте культурной жизни Воронежа. Деятельность кружка Е. Болховитинова, учреждение губернской типографии в конце XVIII века, увеличение количества учебных заведений, учреждение кадетского корпуса и создание кружка Н. И. Второва способствовали развитию идей просветительства.

В XIX веке в Воронеже и губернии издаются исторические исследования, краеведческие материалы по истории, этнографии, культуре и экономике края. В учреждении и развитии библиотек принимала активное участие местная интеллигенция.

А. А. Хованский, преподаватель русского языка и словесности в кадетском корпусе, был основателем журнала. Первыми сотрудниками стали его сослуживцы – П. В. Малыхин, М. Ф. Де-Пуле, К. Г. Говоров, Н. Ф. Бунаков. В журнале публиковались труды таких ученых, как А. А. Потебня, Ф. И. Буслаев, А. Н. Афанасьев, А. Н. Веселовский, Я. К. Грот, Н. И. Кареев, И. А. Бодуэн-де-Куртене.

В «Филологических записках» освещались вопросы сравнительного языкознания, истории языка и литературы, этнографии, фольклора, педагогики; печатались переводы ведущих европейских и американских филологов, древних авторов. Журнал высоко ценился не только в России, но и за рубежом.

Ключевые слова: филология, лингвистика, книгоиздание, Воронеж, А. А. Хованский.

Ссылка для цитирования: Кононова Т. Л. Воронежские «Филологические записки» – первый научный филологический журнал в российской журналистике // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 34–39.

История языкознания XIX века богата выдающимися исследователями языка, оригинальными школами и течениями. В этот период шло философское осмысление онтологии языка. Усилия таких ученых, как И. Гердер, А. Шлегель, В. Гумбольдт, А. Шлейхер, Г. Штейнталь, А. А. Потебня, В. Вундт были направлены на создание общей теории языка и его отношения к мышлению.

Немецкий ученый, филолог и государственный деятель В. Гумбольдт впервые в истории развития знаний о языке построил цельную лингвистическую систему, отражающую внутреннее строение языка, его связи с умственной и духовной жизнью народа, его культурой. Он заложил основы теории языка как произведения развивающейся человеческой духовной силы и как явления человеческого общества, а также теории искусства и науки как явлений человеческого сознания, развивающихся в языке и через язык. Многие общелингвистические идеи Гумбольдта вытекают из его историко-философской концепции и отражают по-

ложения немецкой классической филологии.

Под влиянием успехов естественных наук в языкознании в 1850-1860-х годах формируется натуралистическое направление, самым ярким теоретиком которого был немецкий языковед Август Шлейхер, известный своими фундаментальными работами в области сравнительной грамматики индоевропейских языков. Сравнение языка с живым организмом способствовало утверждению системного взгляда на язык как на объект, обладающий собственной структурой. Предпринятые Шлейхером опыты реконструкции индоевропейского праязыка как целостной системы форм были образцом системного подхода к языку в исследовательской практике.

К 1860-м годам интерес к учению об абсолютном сознании сменился интересом исследователей к индивидуально-психологическому механизму духовной жизни. В языкознании формируется психологическое направление, сторонники которого заявили, что в основу языкового

анализа должно лечь наблюдение над психическими процессами, протекающими в сознании говорящего индивида. Психологизм (как научное мировоззрение) неотъемлем от концепции таких ученых, как Г. Штейнталь, И. А. Бодуэн де Куртене, А. А. Потебня.

Крупнейший исследователь в области русского языка, поэзии и фольклора, а также общего языкознания А. А. Потебня поставил задачу проследить механизм взаимодействия языка и мышления, а также процесс объективирования индивидуальных психических процессов через посредство коллективной речи и мысли. Он создал оригинальную теорию соотношения языка и мышления, теорию внутренней формы в языке, теорию поэзии и прозы, искусства и науки.

В этот же период, немецкий ученый, философ и психолог В. Вундт явился первым специалистом-психологом, который предпринял глубокое исследование языка, его сущности, механизма функционирования и развития, его связи со смежными областями человеческой деятельности, в первую очередь с мышлением.

Таким образом, развитие лингвистической мысли в XIX веке привело к тому, что были выделены по существу все связи, которыми обладает система языка, и все отношения, которые устанавливаются между языком и смежными социальными образованиями. Важнейшим достижением языкознания в данный период был анализ внутренних связей языка в их отношении к совокупности тех внешних факторов, которые влияют на строение языка и его функциональную связь с жизнью.

Многие из трудов упомянутых нами ученых публиковались в российской глубинке, в первом филологическом журнале, который начал издаваться в 1860 г. в Воронеже. «Филологические записки» – уникальное явление в истории русской журналистики. Издававшийся с 1860 по 1917 г. журнал долгое время оставался единственным филологическим журналом в России.

Тот факт, что первый русский научный филологический журнал был основан в Воронеже, не является случайностью. Город всегда выделялся своей литературной деятельностью и принадлежал к числу губернских центров, которые оставили заметный след в истории русской культуры.

Ученый-историк Евгений Францевич Шмурло писал: «Общий подъем умственной жизни России во вторую половину прошлого столетия отразился и на Воронежской губернии. Общественный уровень местного дворянства сильно поднялся; от дворянства не отставало и купечество в своих стремлениях к просвещению» [1, с. 18].

В 1790-е гг. в Воронеже существовал кружок любителей истории, литературы, искусства, вдохновителем которого был историк, археограф, переводчик, библиограф, церковный деятель Евфимий Алексеевич Болховитинов (1767, Воронеж – 1837, Киев). Кружок Болховитинова способствовал развитию идей просветительства, улучшению системы образования, повышению интереса общества к литературе и театру. Наиболее важной его заслугой явилось участие в создании губернской типографии, в становлении воронежского книгопечатания в конце XVIII в.

В городе росло количество учебных заведений. В конце XVIII в. создаются Главные и малые народные училища, которые позднее, в начале XIX в. преобразуются в гимназии. В 1845 г. в Воронеже учреждается кадетский корпус на пожертвования воронежского помещика, отставного генерал-майора Н.Д. Черткова, где уровень преподавания был очень высоким. Гимназии были не только учебными центрами, но и важными факторами формирования образовательного и культурного потенциала. Многие преподаватели активно занимались литературным и публицистическим творчеством, изучали историю местного края, собирали этнографический материал, участвовали в работе различных общественных организаций, в развитии издательского дела.

Важную роль в духовной жизни Воронежского края сыграл Н. И. Второв и его кружок, куда входили местные интеллигенты, в частности педагог М. Ф. Де-Пуле, известный своими работами об А.В. Кольцове и И.С. Никитине.

Книгоиздание стало важным фактором культурной и хозяйственной жизни. Издается большое количество исторических исследований и документов, краеведческий материал о природе и природных ресурсах, истории и этнографии, культуре и экономике губернии. Археограф и краевед Л.Б. Вейнберг обработал и издал «Материалы по истории Воронежской и соседних губерний», 16 выпусков которых издавались с 1885 г. по 1890 г. Издатель и редактор газеты «Дон», владелец типографии в Воронеже Г.М. Веселовский выпустил отдельными изданиями «Воронеж в историческом и современно-статистическом отношении...» (1866), «Современное и прошлое положение Воронежской губернии» (1888). Ректором Воронежской духовной семинарии и редактором «Воронежских епархиальных ведомостей» в 1881–1886 гг. был историк, краевед и церковный деятель Димитрий (Самбикин Д.И.), подготовивший 4 выпуска «Указателя храмовых празднеств в Воронежской епархии» (Воронеж, 1884–1886), в которых обобщены сведения о 950 монастырях, приходских, кладбищенских и домовых храмах. Преподаватель воронежской духовной семинарии И. Назарьев – автор «Краткой истории философии», изданной в типографии Исаева в 1895 г.

В Воронеже учреждались библиотеки различных типов, существовали крупные книжные собрания. Воронежская публичная библиотека, открытая в 1864 г., по объему фонда, числу абонентов и удовлетворенных требований занимала одно из первых мест среди провинциальных библиотек России. В учреждении библиотеки активное участие принимал Михаил Федорович Де-Пуле – друг и душеприказчик И. С. Никитина, редактор «Воронежской беседы» и «Воронежских губернских ведомостей». Среди первых ра-

ботников библиотеки – собиратель материалов о воронежской старине А. И. Селиванов и будущий ректор Воронежской семинарии, архиепископ Казанский и Свяжский Д. И. Самбикин. Активными участниками развития библиотечного дела в Воронеже были педагог И. Ф. Бунаков, известные писатели А. В. Эртель, Г. И. Недетовский, автор классических учебников по математике, преподаватель А. И. Киселев. К началу XX в. в городе работали три городских филиала публичной библиотеки – им. А.В. Кольцова (с 1897 г.), им. И. С. Никитина (с 1896 г.), им. А. С. Пушкина (с 1899 г.), а также филиал в Боброве (с 1893 г.). В 1914 г. в библиотеке было более 64,4 тыс. томов, а вместе с филиальными отделениями – 100 тыс.

Как видим, появление журнала «Филологические записки» не могло быть случайностью, развитие культуры в Воронеже способствовало успеху издательской деятельности. Издание журнала «Филологические записки» содействовало росту литературного авторитета Воронежского края. Основная заслуга в издании журнала принадлежит его первому редактору-издателю – Алексею Андреевичу Хованскому, преподавателю русского языка и русской словесности в Михайловском кадетском корпусе в Воронеже [3, с. 145-153].

«В начале 60-х годов, когда в русской жизни являлись люди, не только горячо верившие в известные идеалы, но и стремившиеся осуществить их в жизни, – в эти дни отыскался в Воронеже один педагог – энтузиаст родного слова, дерзнувший на скудные остатки – крохи от жалованья провинциального учителя издавать журнал, посвященный филологическим вопросам, особенно касающимся родного языка. Этот педагог, горячий приверженец родного слова, Алексей Андреевич Хованский, а журнал, им основанный, «Филологические записки», – общалось в журнале по поводу 25-летия с начала его издания [2].

Из-за отсутствия в русской журналистике специального печатного органа, по-

священного филологии, Хованский «дерзнул» (по собственному выражению) издавать на скудные учительские средства собственный научно-педагогический журнал – «Филологические записки». Хованский вложил в дело все свое состояние. В 1859 г. Алексей Андреевич добывается разрешения Главного управления по делам печати. 31 декабря 1860 г. увидел свет первый выпуск журнала. Хованский был не только редактором-издателем, но одновременно корректором и секретарем. Выйдя в отставку в 1867 г. он всецело отдался работе в журнале. Педагог с большим опытом, Хованский понимал значение проблемы воспитания и образования молодого поколения и необходимость их освещения в масштабе всей России.

Журнал состоялся благодаря энтузиазму издателя и его коллег по кадетскому корпусу. Первыми сотрудниками журнала были сослуживцы А. А. Хованского – журналист и краевед, автор многочисленных статей по этнографии, археологии и истории Воронежского края, основатель первой частной газеты в Воронеже «Воронежский листок» П.В. Малыхин, русский литературный критик, публицист и педагог М.Ф. Де-Пуле, педагог, составитель учебников русского языка К. Г. Говоров, педагог Н. Ф. Бунаков, А. А. Хованский привлек к сотрудничеству в «Филологических записках» видных ученых. Предложение о сотрудничестве в журнале принял А. А. Потебня, российский языковед, литературовед, философ, первый крупный теоретик лингвистики в России. Из 33-х прижизненных публикаций А. А. Потебни 12 были опубликованы на страницах «Филологических записок». В 1860-х гг. на страницах журнала появляются имена русского лингвиста, фольклориста, историка литературы и искусства Ф. И. Буслаева и собирателя русского фольклора, историка и литературоведа А. Н. Афанасьева. В 1870-е гг. к сотрудникам журнала присоединяются историк литературы А. Н. Веселовский, российский филолог Я. К. Грот, русский историк и социолог Н. И. Кареев,

русский и польский лингвист И. А. Бодуэн-де-Куртене. К 80-м гг. XIX в. редакция установила тесную связь с филологическими обществами Петербургского, Московского, Харьковского, Казанского и Новороссийского университетов.

На страницах «Филологических записок» обсуждались проблемы сравнительного языкознания, истории языка и литературы, этнографии, фольклора, педагогики. Особый интерес представлял появившийся в 1866 г. отдел «Славянский вестник», где публиковались исследования по актуальным проблемам славистики. В журнале постоянно печатались переводы работ ведущих европейских и американских филологов – Макса Мюллера, Эрнеста Ренана, Георга Курциуса, Августа Шлейхера, Карла Гейзе, Ипполита Тэна, Уильяма Уитни, а также переводы древних авторов Еврипида, Лукиана, Горация, Цицерона, Вергилия. Среди них можно отметить такие, как «Философия искусства» И. Тэна, «Происхождение языка» Э. Ренана, «Наука о языке» М. Мюллера, «Очерк истории литературы и науки у русинов в Галиции» Я. Головацкого. Переводческая и популяризаторская деятельность редакции «Филологических записок» в течение почти тридцати лет (1860–1890 гг.) была исключительно важной для развития языкознания в России, для знакомства широких кругов русских филологов с зарубежным языковедением.

Образцом историографического исследования явился труд А. А. Котляревского «Древняя русская письменность. Опыт библиологического изложения истории ее изучения» (1879, № 4–5). В своем исследовании «Литературная эволюция на Западе» (1885, № 1–6; 1886, № 1–5) Н. И. Кареев попытался установить факторы, определяющие развитие литературы. На страницах журнала была помещена статья выдающегося педагога Н.Ф. Бунакова «А.В. Кольцов как человек и как поэт. Значение его поэзии» (1892, № 5) – одна из лучших дореволюционных работ о воронежском поэте. В пользу журнала свидетельствовала и его обще-

доступность: на его страницы был открыт доступ как крупному ученому-филологу, так и неизвестному педагогу-словеснику. В «Филологических записках» публиковались авторы из многих губернских и уездных городов России, учителя гимназий и уездных училищ. Единство философии, истории и филологии давало серьезные результаты, в публикациях выдерживался европейский уровень. «Филологические записки» стали общерусским изданием. Подписаться на журнал можно было не только в Воронеже, но также в Москве и Петербурге. Авторитет журнала был достаточно высок как в ученом мире, так и среди педагогов-практиков. Учителя гимназий, уездных училищ, земских школ воспринимали «Филологические записки» как свой орган, который давал им помимо серьезных научных исследований методические разработки отдельных тем, знакомил с новинками филологической литературы. «Филологические записки» выписывали в Париже и Лейпциге, у журнала были читатели в Праге, Загребе, Берлине, Вене, Страсбурге и даже Америке. В журнале систематически помещались материалы по вопросам языка и литературы украинского, болгарского, сербского, чешского и других славянских народов, что вызывало большой интерес к журналу в славянских странах.

В 1898 г. Главным Управлением по делам печати было разрешено издавать «Филологические записки» без предварительной цензуры, этой привилегией журнал пользовался даже в революционные годы. После смерти А. А. Хованского в 1899 г. издание журнала перешло в руки наследниц – его дочерей [5].

Работы многих ученых, опубликованные в «Филологических записках», издавались в Воронеже отдельными монографиями и оттисками. В типографии Гольдштейна были напечатаны «Наука о языке» немецкого и английского филолога, специалиста по общему языкознанию, индологии и мифологии Макса Мюллера (1870), «О происхождении языка» французского писателя, историка и филолога

Эрнеста Ренана в переводе А. Н. Чудинова (1866). В 1874 г. была издана работа выдающегося русского языковеда А. А. Потебни «Из записок по русской грамматике» (1874). За этот труд А. А. Потебня получил в 1874 г. звание профессора, а в 1875 – Ломоносовскую премию и был избран членом-корреспондентом Императорской академии наук. Монография русского педагога Н. Ф. Бунакова «А. В. Кольцов как человек и как поэт» была напечатана в типографии Исаева в 1893 г. В 1883 г. в Воронеже была издана работа историка литературы С. Н. Браиловского «К вопросу о положении русской женщины по бытовым песням», а в 1893 г. вышел ряд его трудов о М. Ю. Лермонтове, А. В. Кольцове, Н. В. Гоголе и монография «Из прошлого отечественной литературы». В Воронеже издавались книги не только по языкознанию и истории литературы, но также произведения местных авторов – рассказы священника Карпова, В. Кондратьевой, Г. И. Недетовского, Г. М. Ракитина; стихотворения А. Прощакова, И. В. Складнева, П. А. Степанова.

За 57 лет существования журнала вышло более 300 номеров и двух тысяч статей. А.А. Хованскому пришлось вести трудную и длительную борьбу за существование журнала, в которой он проявил настойчивость, бескорыстие, умение привлекать научные и педагогические силы. Своей самоотверженностью он завоевал высокий авторитет среди русских ученых. «Филологические записки» принадлежат к числу наиболее значительных дореволюционных научных периодических изданий.

Список литературы

1. Воскресенский Н. В. Пятидесятилетие воронежских губернских ведомостей: исторический очерк с биографиями редакторов и сотрудников / составил действит. член Воронежск. губерн. стат. комитета Н. В. Воскресенский. Воронеж : Типо-лит. губерн. правл., 1888. 476 с.

2. Двадцатипятилетие издания журнала «Филологические записки» // Филологические записки. 1887. № 1. С. 41–42.

3. Ласунский О. Г. Литературно-общественное движение в русской провинции (Воронежский край в эпоху Чернышевского). Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. 210 с.

4. Рубинштейн Е. И. Книгопечатание в русской провинции первой половины XIX в. // 400 лет русского книгопечата-

ния. 1564–1964. М., 1964. Т. 1. С. 291–297.

5. Слин'ко А. А. Воронежские «Филологические записки» // Очерки литературной жизни Воронежского края. XIX – начало XX в. / ред.-сост.: В. А. Тонков, О. Г. Ласунский. Воронеж: Центр-Чернозем. кн. изд-во, 1970. С. 229–246.

Поступила в редакцию 04.05.17

UDC 84.0

T. L. Kononova, Doctor of Historical Sciences, Professor, Kursk State University (Kursk, Russia) (e-mail: kononova55@mail.ru)

VORONEZH “PHILOLOGICAL PROCEEDINGS” – THE FIRST SCIENTIFIC PHILOLOGICAL MAGAZINE IN THE RUSSIAN PERIODICAL PRESS

In the article a brief review on the development of linguistics in the XIX century is given. The principal is devoted to the formation and development of the first philological journal in Russia which was published in Voronezh in the middle of the XIX – beginning of the XX centuries. The history of the journal is considered in the context of the cultural life of Voronezh. Activity of E. Bolhovitinov circle, establishment of the province printing-house at the end of the XVIII century, increase in the number of educational institutions, establishment of a military school and founding of N.I. Vorov circle contributed to the enlightenment ideas.

In the XIX century in Voronezh and province historical investigations, local lore materials on history, ethnography, culture and economics of the region are published. Local intelligentsia took an active part in the establishment and development of libraries.

A.A. Hovanskij, the teacher of the Russian language literature in the military school was the founder of the journal. The first staff there were his colleagues – P.V. Malyhin, M.F. De-Pule, K.G. Govorov, N.F. Bunakov. The works of such scientists as A.A. Potebnja, F.I. Buslaev, A.N. Afanasyev, A.N. Veselovskiy, J.K. Grot, N.I. Kareev, I.A. Boduen-de-Kurtene were published in the journal.

The issues of comparative philology, the history of the language and literature, ethnography, folklore and pedagogy were covered in “The Philological Proceedings”. Translations of the leading European and American philologists and ancient authors were published. The journal was highly valued not only in Russia but also abroad.

Key words: philology, linguistics, publishing, Voronezh, A.A. Hovanskij.

For citation: Kononova T. L. Voronezh “philological proceedings” – the first scientific philological magazine in the russian periodical press, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 34–39 (in Russ.).

References

1. Voskresenskij N. V. Pyatidesyatiletie voronezhskih gubernskih vedomostej: istoricheskij ocherk s biografijami redaktorov i sotrudnikov / sostavil dejstvit. chlen Voronezhsk. gubern. stat. komiteta N. V. Voskresenskij. Voronezh: Tipo-lit. gubern. pravl., 1888, 476 p.

2. Dvadcatipyatiletie izdaniya zhurnala «Filologicheskie zapiski». Filologicheskie zapiski, 1887, no 1. pp. 41–42.

3. Lasunskij O. G. Literaturno-obshchestvennoe dvizhenie v ruskoj provincii (Voronezhskij kraj v ehpoheu Cher-

nyshevskogo). Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta, 1985, 210 p.

4. Rubinshtejn E. I. Knigopechatanie v ruskoj provincii pervoj poloviny XIX v. 400 let russkogo knigopechataniya. 1564–1964, Moscow, 1964, T. 1. pp. 291–297.

5. Slin'ko A. A. Voronezhskie «Filologicheskie zapiski». Oчерki literaturnoj zhizni Voronezhskogo kraja. XIX – nachalo XX v. / red.-sost.: V. A. Tonkov, O. G. Lasunskij. Voronezh: Centr-Chernozem. kn. izd-vo, 1970, pp. 229–246.

Н. Н. Пержан, преподаватель кафедры романо-германской филологии филологического факультета, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Тирасполь) (e-mail: natalia_perjan@mail.ru)

К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ МЕТАФОРИЗАЦИИ НАУЧНОГО ДИСКУРСА

Вопросы, затрагивающие изучение метафоры в современной лингвистике, в последние десятилетия являются очень актуальными и активно исследуются в данном направлении. Это, безусловно, связано с тем, что существенно изменился сам взгляд на научное исследование лингвистики. В условиях возрастающих потребностей науки и современных тенденций изложения особое значение приобретает частичное использование семантики слова, так называемого мотивационного семантического признака, в формировании значения нового научного термина. Наибольший интерес среди семантических видов терминообразования представляет метафоризация как наиболее популярный и распространенный способ. Выразительные и красочные термины-метафоры все активнее завоевывают язык науки в различных областях, охватывая естественные, гуманитарные и точные науки.

Цель данной статьи – рассмотреть различные научные подходы исследователей к пониманию сущности метафоры, которая является одним из наиболее изучаемых семантических объектов в современной лингвистике. В статье даются различные определения метафоры, описывается ее структура, освещается ряд принципов метафоризации в современном научном дискурсе, а также механизмы идентификации той или иной метафоры человеком.

Автор акцентирует внимание на специфике функционирования метафоры в пространстве научного текста, которая выступает частью любой терминосистемы.

Выступая средством познания и смыслообразования, метафора служит экономным способом формирования необходимых значений и смысловых оттенков в научном дискурсе, способствует объяснению профессиональных явлений путем переноса в профессиональную область знаний об окружающем мире на основании возникновения ассоциаций по сходству.

Ключевые слова: метафора, механизм, научный дискурс, метафора-термин, ситуационное моделирование.

Ссылка для цитирования: Пержан Н. Н. К вопросу о механизмах метафоризации научного дискурса // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 40–44.

Исследованию метафоры и механизмов метафоризации в настоящее время уделяется значительное внимание не только в лингвистике, но и в смежных с ней науках. Как отмечает О. С. Зубкова, особая значимость изучения и выявления специфики феномена метафоры обусловлена, прежде всего, «сложными связями между языком, мышлением и действительностью, многообразием и уникальностью функционирования языка в процессах познания и коммуникации» [3, с. 140]. Исследователь видит причину такого повышенного внимания «в метафорической природе человеческого речевого мышления и познания окружающей действительности» [4, с. 45]. Сложнейший процесс метафоризации языка не укладывается в четкую теоретическую схему, так как это явление многофакторное и многопричинное. По справедливому замечанию А. А. Потемни, наряду с семантическим аспектом рассматриваемого фе-

номена важное значение принадлежит метафоризации как закону, который обеспечивает историческое развитие языка, его «непрерывное семантическое движение» [9, с. 12].

Настоящий этап развития науки о языке характеризуется значительным расширением круга исследуемых средств метафоризации, а также тем фактом, что метафорическому переосмыслению подвергаются слова различных частей речи и различных стилей. Научный дискурс не является в этом смысле исключением. Метафоризация всегда выступала частью любой терминосистемы. Н. Д. Арутюнова определяет метафору как «употребление слова, обозначающего некоторый класс предметов (явлений, действий, признаков) для характеристики или номинации другого объекта, сходного с данным в каком-либо отношении» [2, с. 316]. В основе механизма формирования метафоры, как считают сторонники семанти-

ко-синтаксического подхода, лежит категориальный сдвиг. Суть метафоры состоит в «транспозиции и дентифицирующей (дескриптивной и семантически диффузной) лексики, предназначенной для указания на предмет речи, в сферу предикатов, предназначенных для указания на его признаки и свойства» [1, с. 8]. В рамках данного подхода коннотация рассматривается как способ прагматического воздействия на адресата, а положенный в основу метафорического переноса признак реализует отношение субъекта речи к окружающей действительности [11, с. 21].

Лингвисты активно изучают особенности функционирования метафоры в различных областях научного знания. Как заметила во вступительной статье к сборнику «Теория метафоры» Н. Д. Арутюнова, изучение метафоры обусловлено ее использованием в разнообразных областях знания – от философии и психологии, до логики и математики, от герменевтики до литературоведения. Метафора, по мнению ученого, выступила средством консолидации этих наук [1].

Х. Ортега-и-Гассет, например, полагал, что метафора – это едва ли не единственный способ уловить и содержательно определить объекты высокой степени абстракции. Рассмотрев метафорические модели сознания, он писал: «От наших представлений о сознании зависит наша концепция мира, а она в свою очередь предопределяет нашу мораль, нашу политику, наше искусство. Получается, что все огромное здание Вселенной, преисполненное жизни, покоится на крохотном и воздушном тельце метафоры» [8, с. 77]. Автор обратил внимание на несхожесть целей и задач использования метафор в языке науки и поэзии. В науке сначала утверждается полное тождество, ограничивающееся впоследствии частичным. Установление частичного тождества посредством метафорических структур, выполняет роль инструмента научного познания. В поэзии, наоборот, метафора утверждает действительное тождество отличных друг от друга предметов и из-

лучает красоту, обнаруживая свое преувеличение. В этом и заключается, по мысли философа, ценность поэзии. Таким образом, Х. Ортега-и-Гассет признает наличие тождества двух объектов как в научных, так и в поэтических метафорах.

В. Н. Телия рассматривает метафору как важное средство формирования новых концептов, отражения в языковой форме нового знания об окружающем мире – эмпирического, теоретического или художественного освоения действительности [12]. По мнению Н. В. Терских, образование метафор в нефтегазовой терминосистеме осуществляется в «рамках ситуационного моделирования», где на первом этапе осуществляется выделение объекта раннее никому незнакомо, требующего определенного обозначения и, в дальнейшем соотносении с другим известным объектом. Здесь особое место отводится проецированию на ситуацию, которая известным образом существует в природе [13, с. 126].

Результаты проведенных исследований (см. напр.: [4, 6, 14, 15 и др.]) свидетельствуют о том, что в научном дискурсе метафоры используются как для репрезентации процесса познания (*ход исследования, в рамках теории, are search agenda, the impetus for the research came from..., in this line of research* и т.д.), так и для представления принятой в науке системы аргументации (*solid argumentation, support one's arguments, to cement arguments with examples, весомые аргументы, сильные/слабые доводы*).

Также внимание современных исследователей направлено на изучение метафор-терминов и шире – профессиональных метафор. Так, О. С. Зубкова рассматривает механизмы метафоризации на примере метафоры в медицинском тексте. Исследователь приходит к выводу о том, что «по своей структуре медицинская метафора состоит из двух частей: слова из наивного дискурса и медицинского термина, а объединение этих элементов осуществляется на основе доминирующего признака. Суть ряда метафор,

используемых в научном медицинском дискурсе, заключается, по мнению ученого, в уподоблении патологических состояний здоровья человека образам персонажей художественной литературы с целью более точного раскрытия сути и причин заболевания» [3, с. 142]. Примерами таких метафор могут выступать следующие: *синдром Алисы в Стране чудес, синдром Ромео и Джульетты, симптом Ван Гога* (рус.) *синдром Плюшкина (психиатр.) болезнь Святого Валентина (одно из названий эпилепсии), syndrom ede Chevalier, étéde Saint Martin* (франц), *bananamap* (англ.) (человек, болеющий желтухой). В результате проведенного эксперимента исследователь приходит к выводу о том, что «опознание медицинской метафоры или метафоры-термина в подсознании человека происходит в результате мгновенного сопоставления полученной информации с имеющимся опытом» [5, с. 105].

В результате проведенного анализа научного политологического текста Ю. А. Соловьева [10] пришла к выводу о том, что весь спектр метафорических концептов, используемых в научном политологическом дискурсе, можно условно разделить на три основных блока: антропоморфная метафора (*to cement cooperation, an arcofinstability*), природные явления (*branchesoflaw*) и базовые метафорические концепты, структурирующие первые два блока. К схожим выводам приходит и Т. И. Уткина, рассматривающая метафору в пространстве научно-популярного медицинского дискурса [14].

Мы разделяем позицию О. С. Зубковой, отмечающей что «в языковом поле профессиональных языков метафора представляется как результат корреляции лингвистической реальности и концептуального конфликта, выраженного в специфической форме конкретной языковой единицей <...>. В профессиональной коммуникации профессиональные метафоры занимают особое место и выполняют функции когнитивных ориентиров в специальном дискурсе» [7, с. 238]. Кроме того, автор подчеркивает, что «метафора

в научном дискурсе, отталкиваясь от тождества двух предметов, фиксирует из него лишь то, что необходимо для понимания сути явлений, которые в противном случае оказались бы недоступными восприятию» [15, с. 87]. Данные тезисы позволяют рассматривать метафору как необходимый конститuent ментального лексикона специалиста, активно пользующегося научной терминологией. Это определяет появление новых научных подходов к исследуемому явлению и новых исследовательских процедур. Кроме того заметим, что автор справедливо акцентирует внимание на значимости процесса метафоризации в научном дискурсе при формировании метафоры-термина, отмечая что в научном и профессиональном дискурсах она является результатом процесса метафоризации, который «представляет собой динамично развивающийся конструктивный когнитивный процесс, являющийся частью языкового/речевого механизма человека. Мы рассматриваем метафоризацию как концептуализацию, манифестирующуюся как в системе знаков, так и в языковой системе» [4, с. 89].

Следует отметить важный вывод ученого о том, что «полисемантическая и метафоричность специальных языков не противоречит представлениям об их рациональности. Метафора рассматривается в контексте новой научной рациональности как неотъемлемый атрибут когнитивного акта. Изначальная предметность природы любой метафоры, слитая с когнитивными и аффективными аспектами сознания и подсознания, составляет основу гипотез, благодаря которым происходит верификация нового знания. Важно отметить, что первоочередную значимость в функционировании метафоры в профессиональном семиотическом континууме имеет ее эвристический потенциал как познавательного средства, открывающий путь к новому образному сравнению» [5, с. 103]. Как нам представляется, это позволяет анализировать концептуальную систему научного дискурса и степень его метафоричности с позиций

когнитивного подхода, что открывает новые горизонты в перспективе их исследования.

Полученные исследователями результаты свидетельствуют о том, что механизмы метафоризации в современном научном дискурсе базируются на ряде принципов. Первым из них является антропометрический принцип, согласно которому человек выступает своеобразной мерой для окружающего мира. Этим принципом объясняется значительное количество антропоморфных метафор, зафиксированных в различных областях научного знания. Согласно нашим наблюдениям, механизм метафоризации основывается и на сходстве определенных признаков реалии, уже имеющей имя в языке, и называемой реалии, в результате взаимодействия этих сходств формируется новый объект – метафорически переосмысленное значение имени с целью наименования новой физически воспринимаемой реалии или явления либо же создания некоторого нового понятия в самом процессе его метафорического именования. При формировании метафоры в научном тексте активно задействуются и вербально-ассоциативные механизмы.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 5–32.
2. Арутюнова Н. Д. Семантическая структура и функции субъекта // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1979. Т. 38, № 4. С. 323–334.
3. Зубкова О. С. Медицинская метафора и медицинская метафора – термин в индивидуальном лексиконе (экспериментальное исследование) // Знание. Понимание. Умение. Фундаментальные и прикладные исследования в области гуманитарных наук. 2010. № 1. С. 140–145.
4. Зубкова О. С. Метафора в профессиональной семиотике: монография. Курск, 2011. 334 с.
5. Зубкова О. С. Функции профессиональной метафоры в специальном дискурсе // Вестник Орловского государственного университета. Серия: новые гуманитарные исследования. 2012. № 4 (24). С. 103–108.
6. Зубкова О. С. Профессиональная метафора в медицинском дискурсе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2013. № 3. С. 44–51.
7. Зубкова О. С. Метафорическая категоризация пространства профессиональных языков как рефлексия характера восприятия // Когнитивные исследования языка. 2014. № 19 (19). С. 237–245.
8. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 68–81.
9. Потебня А. А. Из записок по теории словесности (1905). Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. С. 9–31.
10. Соловьева Ю. А. Концептуальная метафора в англоязычном научном политологическом дискурсе: дис. ... канд. филолог. наук. М., 2011. 210 с.
11. Телия В. Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке. М.: Наука, 1981. 269 с.
12. Телия В. Н. Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1998. 176 с.
13. Терских Н. В. Метафорическое моделирование нефтегазовой терминосистемы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. №2. С. 126–128.
14. Уткина Т. И. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе: семиотический, когнитивно-коммуникативный, прагматический аспекты: дис... канд. филолог. наук. Пермь, 2006. 201 с.
15. Zubkova O. S. Linguosemiotical approach to the study of professional metaphor (based on the material of medical discourse). Russian Linguistic Bulletin, 2016, no 4 (8). pp. 86–88.

Поступила в редакцию 24.05.17

UDC 81'23

N. N. Perzhan, Lecturer at the Department of the Romano-Germanic philology of the Faculty of Philology, the Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Tiraspol) (e-mail: natalia_perjan@mail.ru)

MECHANISMS FOR CREATING METAPHORS IN THE SCIENTIFIC DISCOURSE

Questions connected with studying metaphor have been a matter of topical interest for several decades and have received big attention on the part of researchers. This is undoubtedly caused by considerate changes in the views on scientific research of linguistics. Under conditions of increasing demands of present-day science and tendencies in scientific presentation of data partial use of word meaning (the so-called motivational semantic feature) is taking on a great importance in forming the definition of a new scientific term. Metaphorization is the most popular and widely-spread way of term formation and thus presents the biggest interest for researchers. Expressive and colourful metaphoric terms are getting active use in such fields of the language of science as natural and exact sciences, and arts.

The aim of this article is to consider various scientific approaches researchers use to understand the nature of metaphor which is one of the most popular semantic objects of study in present-day linguistics. The article contains different definitions of metaphor, describes its structure, deals with a range of principles of metaphorization in modern scientific discourse and the mechanisms a person uses to identify certain metaphors.

The author of the research focuses on the specifics of functioning of metaphor (which is a part of any term system) in the field of scientific text.

Being a means of cognition and meaning making metaphor serves as an economic way of producing necessary meanings and their shades in scientific discourse. It also favours explanation of professional phenomena by transferring to professional field of knowledge about the surrounding world based on the appearance of associations by similarity.

Key words: *metaphor, mechanism, scientific discourse, metaphor-term, situation modeling.*

For citation: Perzhan N. N. Mechanisms for creating metaphors in the scientific discourse, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 40–44 (in Russ.).

References

1. Arutyunova N. D. Metafora i diskurs. Teoriya metafory. Moscow: Progress, 1990, pp. 5–32.
2. Arutyunova N. D. Semanticheskaya struktura i funkciya sub"ekta. Izv. AN SSSR. Ser. lit. i yaz. 1979, vol. 38, no. 4, pp. 323–334.
3. Zubkova O. S. Medicinskaya metafora i medicinskaya metafora – termin v individual'nom leksikone (ehksperimen-tal'noe issledovanie). Znanie. Ponimanie. Umenie. Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya v oblasti gumanitarnykh nauk. 2010, no. 1, pp. 140–145.
4. Zubkova O. S. Metafora v professional'noj semiotike: monografiya. Kursk, 2011. 334 p.
5. Zubkova O. S. Funkcii professional'noj metafory v special'nom diskurse. Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: novye gumanitarnye issledovaniya, 2012, no. 4 (24), pp. 103–108.
6. Zubkova O. S. Professional'naya metafora v medicinskom diskurse. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 3, pp. 44–51.
7. Zubkova O. S. Metaforicheskaya kategorizaciya prostranstva professional'nykh yazykov kak refleksiya haraktera vospriyatiya // Kognitivnye issledovaniya yazyka, 2014, no. 19 (19), pp. 237–245.
8. Ortega-i-Gasset X. Dve velikie metafory. Teoriya metafory. Moscow: Progress, 1990, pp. 68–81.
9. Potebnaya A. A. Iz zapisok po teorii slovesnosti (1905). Ehstetika i poehtika. Moscow: Iskusstvo, 1976, pp. 9–31.
10. Solov'eva Yu. A. Konceptual'naya metafora v angloyazychnom nauchnom politologicheskom diskurse: dis. ... kand. filolog. nauk. Moscow, 2011, 210 p.
11. Teliya V. N. Tipy yazykovykh znachenij. Svyazannoe znachenie slova v yazyke. Moscow: Nauka, 1981, 269 p.
12. Teliya V. N. Metafora v yazyke i tekste. Moscow: Nauka, 1998, 176 p.
13. Terskih N. V. Metaforicheskoe modelirovanie neftegazovoj terminosistemy // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva, 2014, no. 2, pp. 126–128.
14. Utkina T. I. Metafora v nauchno-populyarnom medicinskom diskurse: semioticheskij, kognitivno-kommunikativnyj, pragmaticheskij aspekty: dis... kand. filolog. nauk. Perm', 2006, 201 p.
15. Zubkova O. S. Linguosemiotical approach to the study of professional metaphor (based on the material of medical discourse). Russian Linguistic Bulletin, 2016, no. 4 (8), pp. 86–88.

УДК 801.3

А. Н. Бурухин, канд. филол. наук, преподаватель, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: alexanderburukhin@yandex.ru)

ПЛЕОНАЗМЫ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

Статья посвящена рассмотрению понятия плеоназм в контексте психолингвистики, выявлению сущности данного языкового явления, а также анализу трех психолингвистических экспериментов, проведенных с целью выявления особенностей функционирования плеоназмов в индивидуальном лексиконе, при этом материал для экспериментов отбирался с учетом наиболее известных и употребляемых в языке сочетаний, являющихся плеоназмами. Приводятся определения, классификация плеоназмов, описывается психолингвистический подход к изучению плеоназмов, при этом особый акцент делается на том, что специфика функционирования плеоназмов в индивидуальном лексиконе обусловлена особенностями акта проксимации. В статье описаны результаты следующих психолингвистических экспериментов: направленный ассоциативный эксперимент, свободный ассоциативный эксперимент, эксперимент с привлечением метода субъективных дефиниций. Делается вывод о том, что многие плеоназмы, несмотря на свой избыточный характер и присущие им отклонения от нормы, имеют вполне конкретный смысл, элементы которого могут варьироваться в сознании конкретного индивида в зависимости от его когнитивных, мыслительных особенностей, от того, как он воспринимает окружающий мир и язык, являющийся интегративной частью нашего мира.

Ключевые слова: плеоназм, психолингвистика, проксонимы, психолингвистический эксперимент.

Ссылка для цитирования: Бурухин А. Н. Плеоназмы в контексте психолингвистики // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 45–50.

Как показывают наблюдения над языком и речью, в них присутствует достаточно большое количество отклонений от нормы. Одним из таких отклонений являются плеоназмы. Лингвистическая традиция делит плеоназмы на языковые и речевые. В качестве плеоназма мы, вслед за авторами энциклопедии «Русский язык», рассматриваем «оборот речи, основанный на употреблении в словосочетании или предложении семантически близких, часто логически избыточных слов» [4, с. 344].

Современные исследователи языка все чаще относят исследуемый нами феномен к речевым ошибкам. Согласно мнению А.А. Залевской, динамика трактовки речевой ошибки сводится «к переходу от рассмотрения ее как интересного казуса и/или недопустимого нарушения прескриптивного правила к признанию естественности речевых ошибок и важности анализа механизмов ошибки как инструмента научного исследования процессов и механизмов функционирования языка у пользующегося им человека» [2, с. 6].

На основании принадлежности плеоназма одновременно языку и речи принято выделять обязательные (обусловлен-

ные системой языка или языковой нормой) и факультативные (обусловленные экспрессивными целями высказывания) плеоназмы.

Обязательный плеоназм широко представлен в грамматике различных языков, например, в некоторых конструкциях глагольного управления (дублирование странственных значений глагольных префиксов в предложениях: *спуститься с дерева*; нем. *in das Zimmer hineingehen* (войти в комнату)) или двойного отрицания (*никогда не был*).

Стилистический (экспрессивный) плеоназм свойственен разговорной речи, его также можно встретить в публицистике и художественной речи, особенно в фольклоре, где плеонастические эпитеты и сравнения могут кристаллизоваться в устойчивые поэтические формулы [9].

Следует отметить, что при исследовании плеоназмов в рамках системного подхода в той или иной степени делается попытка анализа смыслового содержания отдельных составляющих групп лексем или всей группы. Рассматривая плеоназм с точки зрения психолингвистического подхода, принятого в нашем исследовании, мы, вслед за С.В. Лебедевой, полагаем, что «объединяются или противоп-

лагаются не слова, а то, что увязывается с ними в индивидуальной базе знаний” [8, с. 59], что “в основе близости значения слов лежит сравнение предмета с каким-либо другим предметом на основании признака, общего для этих предметов или явлений” [8, с. 25]. Информация, которая стоит за каждым конкретным словом, представляет собой сложное взаимодействие разного рода признаков; взаимодействие этих признаков с точки зрения отношения к ним человека и определяет сходство лексем, обозначающих эти признаки.

Безусловно, интерес вызывают не только сами плеоназмы, но и причины их возникновения и укоренения в языке. Мы полагаем, что в рамках развития коллективного субъекта в речи могли укорениться ошибки и отклонения от нормы с точки зрения системы языка. В речи и языке как продуктах коллективной деятельности людей (изменение которых также проходит в процессе изменений, затрагивающих разные сферы человеческой деятельности), некоторые отклонения, имевшие поначалу единичный характер, могли со временем стать явлением массовым, широко употребляемым среди носителей языка.

А. В. Брушлинский отмечает: “Человек живет среди людей, он/она формируется и развивается как подлинный субъект, активный и сознательный творец своей жизни, только взаимодействуя, общаясь с другими” [1, с. 144]. Таким образом, можно предположить, что через общение с другими человек, творя свою жизнь, также творит свой лексикон, уже на определенном этапе своего развития как личности (в детстве, юношестве) начинает употреблять такие сочетания слов, как *лично я, имеет место быть, май месяц, чистая правда* и т.д. Подобные плеоназмы стали частотными, поскольку, как нам представляется, появившись на определенном этапе в языке, они вошли в лексикон и стали активно употребляться в речи. Далее под влиянием средств массовой информации и других информационных источников в ин-

дивидуальном лексиконе они приобрели нормативность и субъективную “правильность”, поскольку направлены на “реализацию одной и той же смысловой программы с помощью различных языковых средств в процессе многоэтапной развертки образа речемыслительной деятельности” [8, с. 132].

Представляется сложным выявить и дать четкое объяснение всем причинам и процессам, приводящим к созданию и закреплению избыточных сочетаний – плеоназмов – в языке как системе знаков и средств передачи информации и в лексиконе отдельных индивидов – носителей данного языка, безусловно различающимся по своему мировоззрению, убеждениям, грамотности, языковым навыкам и способностям. *Мы полагаем, что плеоназмы можно рассматривать как проксимы, т.е. вербальные сочетания, основанные на переживании-сравнении, в основе которых лежит представление о предмете или явлении, конкретной ситуации, имевших когда-либо место в жизненном опыте человека или в его представлениях.* Мы можем видеть, что существуют определенные психологические предпосылки такого употребления, что может в некоторой степени оправдать присутствие в речи плеоназмов, а с другой стороны, заставить задуматься о поиске источника создания плеоназмов как отклонений от нормы языка. Для этого мы считаем актуальным продолжить наше исследование в русле рассмотрения плеоназмов как части лексикона социума с одной стороны и личности с другой.

Мы поддерживаем положение о том, что специфика функционирования плеоназмов в индивидуальном лексиконе обусловлена особенностями акта проксимации. Акт проксимации – *это уточнение значения слова в ситуации “для меня, здесь и сейчас”.* Через акт проксимации человек сам для себя разъясняет одно через другое: “то есть то”, “это есть то” [8, с. 70]. *Мы рассматриваем плеоназмы в индивидуальном лексиконе как проксимы, качественная характеристика которых определяется коммуникативно-*

прагма-тической мотивацией человека и его когнитивным состоянием в ситуации общения. При этом каждый человек помимо унаследованного опыта (в виде которого он “приобрел свою картину мира”) обладает и опытом личным, конкретным, индивидуальным, связанным с познанием окружающего мира, неуклонным расширением границ освоенного “пространства вещей” [8, с. 75]. В ситуации “здесь и сейчас” для индивида не важно, как это делается, важна причина вывода образа на определенную ситуацию [8, с. 76]. *Согласно теории проксиматики, считаем возможным выделить следующие типы плеоназмов: социальные, личностные, ситуативные, прагматические, художественные, бытовые.* С типами плеоназмов можно соотнести их функции, т.е. социальную, личностную, ситуативную, прагматическую, художественную, бытовую.

Мы считаем, в первую очередь именно личностное отношение человека к конкретному плеоназму способствует его употреблению: он видит в нем некоторый образ, какой-то свой, личностный смысл, что и проявляется в употреблении в речи конкретного плеоназма. Таким образом, мы полагаем, что плеоназмы в рамках модели индивидуальное-социальное занимают место таких языковых единиц, которые употребляются в речи по причине личностных и социальных факторов, причем оба фактора взаимно воздействуют друг на друга.

В рамках исследования плеоназмов с точки зрения психолингвистики нами был проведен ряд психолингвистических экспериментов, направленных на выявление использования в речи плеоназмов, определение частотности их употребления, узнаваемости по отдельным компонентам и способности определить речевые ошибки или отклонения от языковой нормы в сочетаниях с речевой избыточностью (плеоназмах). Мы также попытались определить, как личностный смысл и психолингвистическое значение обуславливают употребление в речи плеоназмов, так и проследить степень узна-

ваемости и распознаваемости некоторых известных и широко распространенных в речи плеоназмов. Мы планировали провести три эксперимента с применением трех разных методик исследования. В основу анализа экспериментального материала легла концепция единой информационной базы, разработанная А. А. Залевской, и теория проксиматики С. В. Лебедевой.

Материалом для проведения экспериментов послужили взятые нами словосочетания, а именно: основной лейтмотив, пережиток прошлого, прейскурант цен, информационное сообщение, букет цветов, главная суть, другая альтернатива, интерактивное взаимодействие, истинная правда, народный фольклор, местный абориген, необычный феномен, ответная реакция, отступить назад, установленный факт, свободная вакансия, наиболее оптимальный, хронометраж времени, первая премьера, смешивать вместе, арсенал оружия, всенародный референдум, полный аншлаг, эмоциональные переживания, сервисное обслуживание, реальная действительность, предупредить заранее, ареал обитания, автоматический рефлекс, перспективы на будущее, памятный сувенир, предчувствовать заранее, основной лейтмотив.

В экспериментах принимали участие студенты различных факультетов Курского государственного университета, принадлежащие к разным половозрастным группам.

В рамках направленного ассоциативного эксперимента испытуемым предлагались бланки с данными компонентами 20 сочетаний, являющихся плеоназмами. Задачей испытуемых было обозначить, какие слова из второй колонки могут сочетаться со словами из первой колонки, то есть соотнести первый и второй компоненты предложенных в таблице словосочетаний. Рядом со словом в первой колонке необходимо было поставить номер того слова во второй колонке, которое, по мнению испытуемого, с ним сочетается. Также оговаривалось, что если испытуемый считает, что возможно

несколько вариантов, он может их привести. Время для проведения эксперимента не ограничивалось.

Проведенный направленный ассоциативный эксперимент показал, что многие из предложенных нами в рамках эксперимента плеоназмов знакомы испытуемым, что указывает на их широкое употребление в речи. Например, наибольшее число испытуемых (далее – ии.) выбрало сочетание *букет цветов*. Также почти все студенты предложили такие сочетания, как *ответная реакция, установленный факт, истинная правда, преискуронт цен, отступить назад, наиболее оптимальный*. Это позволило сделать вывод о том, что подобные выражения, заключающие в себе элемент речевой избыточности, устоялись в языке и многими воспринимаются как норма. В то же время тот факт, что испытуемые не “увидели” некоторые плеоназмы, но вместо этого предложили большое число других сочетаний, говорит также и о том, что не все плеоназмы широко употребляются в речи и далеко не у всех носителей языка они “на слуху”, даже те, которые принадлежат к числу наиболее известных. На наш взгляд, носитель языка ориентируется на ситуацию общения, он может получить информацию, не присутствующую в явном виде, она доступна из многослойного контекста момента речи.

Далее в рамках исследования мы провели свободный ассоциативный эксперимент с целью выявления степени наличия у испытуемых ассоциаций, непосредственно связанных с выбранными нами для эксперимента избыточными сочетаниями – плеоназмами.

При проведении эксперимента испытуемым предлагались бланки с данными компонентами 20 сочетаний, являющихся плеоназмами. Все предложенные компоненты являются главными словами в соответствующем словосочетании. Задачей испытуемых было последовательно прочитать список предложенных им слов, а затем привести к соответствующим словам первые приходящие в голову слова. Время для проведения эксперимента

не ограничивалось. Все принимавшие участие в эксперименте студенты справились с заданием в среднем за 5-7 минут.

Проведенный ассоциативный эксперимент показал, что только сравнительно небольшое число ии. в качестве ассоциаций предложили недостающие компоненты исходных плеоназмов, выбранных для эксперимента. Из этого количества наиболее “узнаваемыми” оказались словосочетания *пережиток прошлого, реальная действительность и перспективы на будущее*, также студенты всех факультетов, но в меньшем количестве, привели ассоциации, соответствующие исходным сочетаниям *истинная правда, хронометраж времени, преискуронт цен, арсенал оружия, предупредить заранее, ареал обитания*. Плеоназмы *установленный факт, всенародный референдум, автоматический рефлекс, предчувствовать заранее* не были выбраны ни одним из участвовавших в эксперименте испытуемым. Мы можем предположить, что в данном случае “индивидуальное” проявилось значительно ярче “социального”, поскольку именно личностный смысл и индивидуальное видение того или иного понятия значительно повлияли на результаты эксперимента. На наш взгляд, полученные данные подтверждают наше предположение о том, что в определенных ситуациях плеоназмы выполняют только прагматическую функцию.

Наконец, мы провели третий психолингвистический эксперимент с целью выяснить, как люди сами понимают плеоназмы, какое значение они в них вкладывают и рассматривают ли их вообще как избыточные сочетания с отклонением от нормы языка.

В данном эксперименте мы использовали метод субъективных дефиниций. При его проведении испытуемым предлагались бланки с 25 словосочетаниями, являющимися плеоназмами. Задачей испытуемых было дать определения всем предложенным в бланках сочетаниям, время не ограничивалось.

Следует отметить, что ии. справились с заданием и дали определения значительному числу предложенных сочетаний-плеоназмов, однако отдельные ии. не слишком успешно выполнили поставленную перед ними задачу в процессе эксперимента – одни (судя по их комментариям в бланках) по причине своей уверенности в избыточности и ошибочности данных сочетаний, тем самым дав понять, что по их мнению бессмысленно давать какие-либо определения данным словосочетаниям, другие же, вероятно, по причине незнания предложенных им сочетаний или неуверенности в себе, в том, что они дадут верное или адекватное определение. Например, были такие комментарии: *прейскурант цен* – “устойчивое тавтологическое выражение”; *пережиток прошлого, автоматический рефлекс, памятный сувенир* – “не употребляется”, “истинная правда – правда и есть истина”, “ареал обитания: ареал – среда обитания каких-либо животных”, “*памятный сувенир* – сувенир на память”, “*прейскурант цен*: прейскурант – это список цен”. С другой стороны, подавляющее большинство ии. (в том числе и некоторые из тех, кто увидел в предложенных в бланках сочетаниях плеоназмы) дали вполне грамотные, наделенные здравым смыслом определения, что может послужить еще одним доказательством в пользу того, что плеоназмы, бесспорно являясь избыточными сочетаниями и представляя собой отклонение от нормы, тем не менее довольно прочно закреплены в индивидуальном и коллективном сознании и оправдывают свое существование и употребление в языке. Как полагает С. В. Лебедева, причиной сходств и различий в индивидуальном сознании может стать взаимодействие некоторых мысленных образов и предметных действий и их признаков, эмоциональных впечатлений и оценок с последующей их фиксацией в некотором субъективном коде [8, с. 60].

Анализ экспериментальных данных позволил сделать следующие выводы.

Плеоназмы присутствуют в сознании носителя языка, при этом особенности их функционирования обусловлены ситуа-

цией общения и особенностями личности человека. Среди реакций обязательно присутствуют реализующие “системное”, зафиксированное в словарях значение, но есть и такие, связь которых со стимулом зависит от “живого” знания. Это объясняется особенностями формирования и функционирования индивидуального знания как знания-переживания, интегрирующего индивидуальный и социальный, когнитивный, перцептивный и аффективный опыт человека и функционирующего на разных уровнях осознанности.

В ряде случаев в связи с длительным употреблением плеоназма в общелитературном языке его стилистическая ошибочность не узнается человеком.

На особенности функционирования плеоназмов в индивидуальном лексиконе оказывают влияние субъективные и объективные факторы. К первым можно отнести свойства личности и его когнитивное состояние, ко вторым – социальное и культурное окружение личности.

При отсутствии внешнего контекста для установления связи плеоназма с хранящейся в памяти индивида информацией выступают его социокультурный фон и предшествующий опыт.

Можно с большой долей уверенности утверждать, что многие плеоназмы, несмотря на свой избыточный характер и присущие им отклонения от нормы, имеют вполне конкретный смысл, элементы которого могут варьироваться в сознании конкретного индивида в зависимости от его когнитивных, мыслительных особенностей, от того, как он воспринимает окружающий мир и язык, являющийся интегративной частью нашего мира.

Принадлежность к определенной профессиональной группе, социальная, гендерная принадлежность оказывают определенное влияние на проявление факторов “индивидуальное” и “социальное”. Наш экспериментальный материал показал, что, употребляя плеоназмы, носители языка детализируют свои знания через отношение к фрагменту информации, смысл которой они хотят уточнить. Таким образом, происходит включение

слова в идиолексикон человека через установление связей между словом и единицами “разной степени интегративности”, которые существуют в языковом сознании как интерпретация слова в рамках определенного образа мира определенного индивида.

Список литературы

1. Брушлинский А. В. Психология индивидуального и группового субъекта. М.: ПЕР СЭ, 2002. 368 с.
2. Залевская А. А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования // Вопросы психолингвистики. 2009. С. 6–22.
3. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1990. 207 с.

UDC 801.3

A. N. Burukhin, Candidate of Philological Sciences, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: alexanderburukhin@yandex.ru)

PLEONASMS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLINGUISTICS

The article deals with investigating the term pleonasm in the context of psycholinguistics, revealing the essence of this linguistic phenomenon, as well as analyzing three psycholinguistic experiments, carried out in order to reveal the peculiarities of pleonasms functioning in individual lexicon, at this the material for the experiments was selected taking into account the most well-known word combinations used in speech, that are pleonasms. Definitions and classifications of pleonasms are given, also the psycholinguistic approach to study of pleonasms is described, at this special attention is paid to the fact, that specificity of pleonasms functioning in individual lexicon is determined by the peculiarities of act of proximation. The results of the following psycholinguistic experiments are described in the article: directed association experiment, free association experiment, experiment with engaging the method of subjective definitions. It is concluded, that many pleonasms, in spite of their superfluous character and inherent deviations from the norm, have rather concrete sense, the elements of which may vary in the mind of a specific individual depending on his cognitive, intellectual peculiarities and on how he perceives the world and the language, which is an integrate part of our world.

Key words: pleonasm, psycholinguistics, proxonims, psycholinguistic experiment.

For citation: Burukhin A. N., Pleonasms in the context of psycholinguistics. Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 45–50 (in Russ.).

References

1. Brushlinskij A. V. Psihologiya individual'nogo i gruppovogo sub"ekta. Moscow: PER SEH, 2002, 368 p.
2. Zalevskaya A. A. Rehevaya oshibka kak instrument nauchnogo issledovaniya. Voprosy psiholingvistiki, 2009, pp. 6–22.
3. Zalevskaya A. A. Slovo v leksikone cheloveka. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo universiteta, 1990, 207 p.
4. Karaulov Yu. N. EHnciklopediya “Russkij yazyk”. Moscow: Drofa, 1997, 721 p.

4. Караулов Ю. Н. Энциклопедия “Русский язык”. М.: Дрофа, 1997. 721 с.

5. Копыленко М. М. К экспериментальному изучению сочетаемости лексем // Вопросы языкознания. 1965. №2. С. 85–91.

6. Крысин. Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М., 1998. 847 с.

7. Лебедева С. В. Близость значения слов в индивидуальном сознании: дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 2002. 311 с.

8. Лебедева С.В. “Синонимы или проксонимы?” Курск, 2002. 202 с.

9. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.

Поступила в редакцию 09.06.17

5. Kopylenko M. M. K ehksperimental'nomu izucheniyu sochetaemosti leksem. Voprosy yazykoznaneya, 1965, no. 2, pp. 85–91.

6. Krysin. L. P. Tolkovyy slovar' ino-yazychnyh slov. Moscow, 1998, 847 p.

7. Lebedeva S. V. Blizost' znacheneya slov v individual'nom soznanii: dis. ... d-ra filol. nauk. Tver', 2002, 311 p.

8. Lebedeva S. V. “Sinonimy ili prok-sonimy?” Kursk, 2002, 202 p.

9. Yarceva V. N. Lingvisticheskij ehnciklopedicheskij slovar'. Moscow: Sovetskaya ehnciklopediya, 1990, 685 p.

УДК 801.6

Е. Н. Землянская, канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: beseda.lena@yandex.ru)

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ РАССУЖДЕНИЯ В РЕЧЕВОМ ЖАНРЕ «ЧИТАТЕЛЬСКИЙ ОТКЛИК»

В статье рассматривается инвариантная конструктивная основа читательского отклика – композиционно-речевая форма (КРФ) «рассуждение». Рассуждение рассматривается как особый способ изложения содержания, в основе которого лежит каузативная последовательность мыслей автора отклика по поводу тех или иных проблем.

Внутреннее, системное качество КРФ «рассуждение» можно обозначить как каузативность в широком толковании этого понятия. Качественным содержанием формальной структуры выступает «инвентивность» как логическое следование мысли: в семантическом аспекте это – прямая каузативность, под которой понимаются объективные, прежде всего, причинно-следственные отношения между элементами мысли; в прагматическом аспекте – косвенная каузативность, проявляющаяся в таких речевых действиях, как объяснение, доказательство, обоснование.

Центральные элементы рассуждения – утверждение и опровержение – определяют два типа косвенных каузативных отношений в читательских откликах – солидарный и полемический, которые в свою очередь обуславливают функциональную вариативность базовой КРФ «рассуждение» в виде КРФ «солидарное рассуждение» и КРФ «полемическое рассуждение». Доминирующим речевым действием, реализуемым КРФ «солидарное рассуждение», является комментарий, выполняющий в солидарных откликах задачу подтверждения, уточнения, прояснения положения дел по обсуждаемой проблеме, представленной в тексте-источнике. Доминирующим речевым действием, реализуемым КРФ «полемическое рассуждение», является аргументация, имеющая двойную цель в полемических откликах – что-то доказать и одновременно убедительно развенчать идеи и доводы, представленные в тексте-источнике. Каждый из функциональных вариантов базовой КРФ «рассуждение» обнаруживает внутреннюю прагматическую дифференциацию, обусловленную субъективной мотивацией автора отклика. В результате были выявлены пять вариантов «солидарного рассуждения»: благодарственное, исповедальное, медитативное, нарративное, хвалебное; и шесть вариантов «полемического рассуждения»: запрещающее, наставляющее, обвиняющее, опровергающее, рекомендательное, саркастическое. Материалом исследования послужили читательские отклики в англоязычных женских журналах «Cosmopolitan», «Marie Claire», «Red», «Seventeen», «Vanity Fair» и «Zest». Объем выборки составил 248 отклика за период с 1996 по 2011 гг.

Ключевые слова: речевой жанр, женский журнал, рассуждение, коммуникация.

Ссылка для цитирования: Землянская Е. Н. Прагматическая вариативность рассуждения в речевом жанре «читательский отклик» // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 51–57.

Статья посвящена изучению организации и функционирования одного из наиболее активно «нагруженных» рассуждающих речевых жанров в системе средств массовой информации – читательскому отклику. Материалом исследования послужили читательские отклики в англоязычных женских журналах «Cosmopolitan», «Marie Claire», «Red», «Seventeen», «Vanity Fair» и «Zest». Объем выборки составил 248 отклика за период с 1996 по 2011 гг.

Работа с письмами читателей – важнейший участок деятельности любого журналистского коллектива. Предельная

направленность массовой прессы на интересы аудитории позволяет не только изучать настроения и реакции населения на то или иное событие, но и формировать мнение населения по поводу какого-либо явления [4, с. 7]. Читательский отклик дает читателю, таким образом, возможность открыто высказать свое мнение и дать оценку публикуемым материалам в журнале, а для редакции – возможность понять, насколько обсуждаемые темы интересны читателю и удалось ли вызвать той или иной темой желаемый резонанс в обществе, на который публикации были рассчитаны.

В отличие от бытового письма, в читательском отклике схема однонаправленной коммуникации «коммуникатор (К) – реципиент (Р)» модифицируется в следующую формулу общения:

$$\begin{aligned} & \text{К} \rightarrow \text{Р1} \\ & \quad \searrow \text{Р2} \\ & \quad \searrow \text{Р3,} \end{aligned}$$

где К – автор читательского отклика, Р1 – редакция журнала, Р2 – автор текста-источника; Р3 – читательская аудитория журнала [3, с. 17].

Автор письма-отклика, оценивая текст-источник, высказывает и защищает свою точку зрения, приводит аргументы в свою пользу, т.е. рассуждает.

Трактовка рассуждения как способа изложения (коммуникации) содержания и нормы вербализации логической каузативной последовательности мыслей человека в ходе рассмотрения тех или иных проблем в определенной сфере деятельности предполагает изучение композиционно-речевой формы (КРФ) «рассуждение» прежде всего в логическом, системно-функциональном аспекте [6, 7]. Его суть сводится к следующему. В качественном отношении КРФ «рассуждение» представляет собой «каузативность» как совокупное реляционное образование, в котором в качестве формальной структуры выступает «инвентивность» как логическая выводимость, а в качестве содержательных структур – прямая каузативность как семантический функтив и косвенная каузативность как прагматический функтив [1].

Прямые каузативные отношения – это объективные взаимосвязи между предметами и явлениями, существующие вне субъекта и его деятельности в форме объективной данности. Данные отношения соотносятся с семантическими отношениями, которые носят субстанцио-

нальный характер в том смысле, что являются свойством конкретного предметного содержания. В его состав входят следующие предметные свойства – причина, условие, цель, следствие, уступка.

Косвенные каузативные отношения устанавливаются между предметами и явлениями в процессе мыслительной деятельности человека, они субъективны. Данный вид отношений соотносится с прагматическими отношениями, к которым относятся объяснение, обоснование, доказательство. Данный вид отношений ситуативно обусловлен, поскольку зависит от коммуникативно-речевого намерения создателя текста [2].

В зависимости от сложности, дискуссионности и разработанности рассматриваемых проблем создатель текста, с обязательной ориентацией на адресата, либо объясняет те или иные положения, либо доказывает истинность или ложность определенной точки зрения, либо обосновывает свою позицию [7, с. 50].

Основными языковыми средствами построения каузативной связи являются сложноподчиненные предложения с придаточными условиями, причины, следствия, цели, уступки с соответствующими средствами межфразовой связи – союзами, местоименными и союзными наречиями; дополнительные средства, с помощью которых выстраивается каузативная связь, например инфинитивные конструкции для выражения цели.

Центральными элементами рассуждения являются утверждение и опровержение, образующие диалектическое единство. Утверждение и опровержение в читательском отклике представляют собой два полюса рассуждения и предполагают исходные положения противоположного характера: 1) предоставление оснований в поддержку выраженного мнения и 2) критическая оценка аргументации противника. Таким образом, точка зрения

автора письма-отклика разворачивается либо путем подтверждения (констатации возможности) мнения адресата (P1), либо опровержения его позиции, что предопределяет два типа косвенных (прагматических) каузативных отношений в читательских откликах – **солидарный и полемический**. Указанные отношения обуславливают вариативность базовой КРФ «рассуждение», которая представлена в читательских откликах в следующих подвидах – КРФ «солидарное рассуждение» (солидарные отклики) и КРФ «полемическое рассуждение» (полемические отклики).

Каждый из функциональных вариантов базовой КРФ «рассуждение» обнаружил внутреннюю, прагматическую дифференциацию. В результате были выявлены:

– пять вариантов «солидарного рассуждения»: *благодарственное* (признательность за ценный урок), *исповедальное* (откровенное признание в чем-нибудь), *медитативное* (размышление по поводу публикации как средство внутреннего совершенствования автора отклика), *нарративное* (выражение сопричастности автора отклика к обсуждаемой проблеме в форме «рассказа»), *хвалебное* (выражение глубокого восхищения, восторженной похвалы);

– и шесть вариантов «полемического рассуждения»: *запрещающее* (желание запретить публикацию материала, который наносит моральный ущерб, либо является необоснованным), *наставляющее* (сообщение информации, способной предотвратить нежелательные действия), *обвиняющее* (упрек с целью вызвать чувство вины), *опровергающее* (доказательство ложности информации в тексте-источнике), *рекомендательное* (совет или пожелание), *саркастическое* (выражение едкой оценки качеств, внешности, язвительная насмешка, злая ирония).

Таким образом, для анализа читательских откликов необходима информация о процессе рассуждения в целом: важно знать, какая цель достигается посредством определенного вида рассуждения (солидарного, полемического), а также, какие типы задач решает тот или иной вид рассуждения, обусловленный субъективной мотивацией автора отклика, т.е. какова прагматическая стратегия осуществления каждого из обозначенных выше видов рассуждения.

Проследим вербализацию логической последовательности мыслей в исповедальном солидарном рассуждении.

Прагматическая целеустановка исповедального солидарного рассуждения – «откровенное признание в чем-нибудь, сообщение своих мыслей, взглядов» [5, с. 219].

В исповедальных читательских откликах предметом анализа является внутренний мир, система ценностей, привычек, установок самого автора отклика. Такого рода самоанализ в «свернутом» виде можно обнаружить практически во всех откликах. Однако он содержится в них постольку, поскольку помогает прояснить какую-то мысль, внести экспрессивное, образное начало. Когда же самоанализ перерастает из подсобного фактора в одну из главных целей отклика, то возникает своеобразный и вполне самостоятельный жанр читательского отклика-исповеди.

В отличие от исповеди в религиозном понимании (покаяние в грехах в присутствии священника, где на первый план выходит «таинство покаяния»), в читательском отклике исповедь осуществляется публично, «на глазах» у всей аудитории. Следует полагать, что автор отклика-исповеди рассчитывает на вполне определенный результат как для него самого, так и для читательской аудитории.

Что может представлять собой этот результат? Очевидно, во-первых, отклик-исповедь дает более полное, более адекватное представление о позиции его автора. Во-вторых, мнение автора отклика о публикации может стать известным ее автору. Значит, адресат (P2) может по-новому взглянуть на себя, уже с позиции читательской аудитории, и, возможно, внести какие-то коррективы в свою жизнь. В-третьих, представление об авторе отклика, о его внутреннем мире, полученное при чтении отклика-исповеди, может оказать воздействие на определенную часть аудитории (адресата P3).

Естественно, содержание исповеди, ее искренность, ее фактическая достоверность определяются, прежде всего, самим исповедующимся, берущим на себя полную ответственность за свое выступление (и, прежде всего, – перед самим собой).

Проследим прагматическую функцию «исповедального солидарного рассуждения» на примере отклика-исповеди “Hidden horror” [Marie Claire 2002: № 4], ср.:

Your article ‘I was raped by someone I know’ (February issue) was about a subject close to my heart (1). When I was at university, I was raped by a fellow student (2). Even twenty years later, I spend ages deciding who to sit next to on a train and think hard before accepting an invitation to go out after work (3). I have two children now and, as they are both girls, I pass on my fears to them (4). I did not report the rape to the police – I was in shock – but whenever I hear of rape cases, I wonder if it was him (5). Your interviewee, Sophie, said that it’s never too late to report a rape, and that if you don’t it’s hard to move on (6). Perhaps that’s true (7). In many areas of my life, I’m care-free and confident (8). But, unless they’re close friends, I’m not able to explain to people why I sometimes seem so scared (9).

Name and address withheld

Логическая цепочка рассуждения в данном отклике представлена следующим образом:

– предложение (1) служит основным тезисом, в котором представлена положительная оценка содержанию текста-источника;

– предложение (2) содержит комментарий-разъяснение вступительного тезиса;

– предложение (3) выступает в качестве промежуточного обобщения;

– предложение (4) выполняет роль солидарной посылки;

– предложение (5) служит комментарием-уточнением;

– предложение (6) выполняет роль новой солидарной посылки;

– предложение (7) служит комментарием-подтверждением;

– предложение (8) содержит комментарий, развивающий солидарную посылку в предложении (6);

– предложение (9) служит выводом комментарием, подчеркивающим значимость солидарной посылки в предложении (6).

Таким образом, в тексте отклика-исповеди выделяются два логических звена (1-3; 4-9).

Предложения (1-3) выполняют роль оценивающего звена, так как в нем представлены основной тезис, его разъяснение и обобщение. Речевое действие «введение в тему», на которое опирается данное звено, воплощается с помощью КРФ «рассуждение/сообщение», которое материализуется в виде констативов, представляющих собой в данном примере: простое, двусоставное, распространенное предложение (1); сложноподчиненное предложение с придаточным времени (2); сложноподчиненное предложение с придаточным дополнительным (3).

Предложения (4-9) являются эксплицитным звеном, содержащим фак-

тологическую информацию, приводимую с целью пояснения высказываемой оценки в оценочном звене. Эта функция реализуется с помощью речевого действия «пояснение», которое материализуется посредством КРФ «исповедальное солидарное рассуждение». Доминантными прагмемами в данной КРФ выступают констативы, систематико-грамматическая реализация которых осуществляется с помощью сложноподчиненного предложения с придаточным времени (5), сложноподчиненного предложения с придаточным дополнительным и условия (6), простых двусоставных распространенных предложений (7, 8); и каузатива (сложноподчиненного предложения с придаточным причины (4) и сложноподчиненного предложения с придаточным условием (9)).

Содержанием КРФ «исповедальное солидарное рассуждение» являются переживания и откровения адресанта. Такое рассуждение основывается на субъективной логике и характеризуется разрыхлением мысли. Сквозным внутритекстовым отношением здесь является доказательство недостаточного основания со структурой «да, но ...», что обуславливает использование «предположения», выражаемого на лингвистическом уровне с помощью наречия *perhaps* (7) и противоречий, о чем свидетельствует противительный союз *but* в предложениях (5, 9).

Естественный и эмоциональный характер «исповедального солидарного рассуждения» проявляется в использовании вставной конструкции в предложении (5), косвенных вопросов в предложениях (3, 5, 9), разных грамматических временных форм. «Завершенность» рассуждения приобретает условный характер благодаря употреблению косвенного вопроса в конце отклика: раздвигаются границы общего замысла адресанта – не

просто поведать о своих размышлениях, а вовлечь в них адресатов (P1, P2, P3).

Доминантное использование личного местоимения “I” активнее концентрирует внимание адресатов на авторе отклика. На первый план выступают мысли и чувства женщины-адресанта. Для увеличения воздействующей силы приводимых откровений, адресант использует экспрессивную лексику с элементами эмоциональной оценки, ср.: *think hard before accepting an invitation* (3), *I pass on my fears to them* (4), *I was in shock* (5), *it's hard to move on* (6), *seem so scared* (9). Личностный характер отклика, доверительный и эмоциональный тон размышления обуславливают эмоциональный характер воздействия на адресата.

Откровенные признания женщины в своих страхах, причиной которых стало сексуальное насилие над ней, позволяют реконструировать в данном отклике образ «Сильная женщина». Основой языковых средств, используемых для выражения данного образа, являются слова, реализующие концепт «НАСИЛИЕ». К ним относятся слова, называющие насилие, ср.: *I did not report the rape* (5), *I hear of rape cases* (5), *it's never too late to report a rape* (6) и действия для его выполнения, ср.: *I was raped by someone I know* (1), *I was raped by a fellow student* (2). Все вышперечисленные слова имеют резко отрицательную коннотацию. В анализируемом отклике размышления адресанта подчеркивают рациональный характер содержания текста-источника, что обуславливает актуализацию утилитарной оценки, ср.: *Your article 'I was raped by someone I know' <...> was about a subject close to my heart* (1), *Your interviewee, Sophie, said that it's never too late to report a rape, and that if you don't it's hard to move on* (6). *Perhaps that's true* (7).

Завершая описание солидарного исповедального рассуждения, следует под-

черкнуть, что цель деятельности автора отклика определяется, прежде всего, субъективным мотивом, в котором фиксирована потребность автора как индивида, а именно – определенное *воздействие* на читателя, достижение определенного прагматического эффекта. В женских откликах доминирует эмоциональный тип суждений в виде определенной реакции женщины на объекты оценки, которые затрагивают ее личный мир, цели, установки и которые она воспринимает только как важные для себя, концентрируясь на выгодных для себя аргументах. Достижение цели и мотива строится, однако, на основе действий и операций, соответствующих объективным условиям исследуемого речевого жанра «читательский отклик».

Список литературы

1. Брандес М. П., Провоторов В. И. Предпереводческий анализ текста: учеб. пособие по немецкому языку. 4-е изд., перераб. и доп. М.: КДУ, 2006. 240 с.
2. Власенко Н. И. К вопросу о типологии текстов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. №4. 29 с.
3. Землянская Е. Н. Лингвотекстовые особенности речевого жанра «читательский отклик»: монография. Курск, 2014. 147 с.
4. Лагутина О. В. Массовая, «желтая», бульварная пресса: к вопросу разграничения понятий // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. №4. С. 7.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1984. 797с.
6. Ризаева Л. Ф. Лингвотекстовая организация «диалогического рассуждения» в немецкой драме: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1990. 22 с.
7. Якубова, Н. А. Лингвотекстовая характеристика композиционно-речевой формы «дедуктивное рассуждение» в немецкой научной прозе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1988. 24 с.
8. Cosmopolitan. 2004. № 5; 2008. № 1.
9. Marie Claire. 2002. № 1-12; 2003. № 1-12; 2006. № 12; 2007. № 4; 2011. № 11.
10. Red. 2006. № 8; 2007. № 4, 12.
11. Seventeen. 2001. № 2.
12. Vanity Fair. 1996. № 6, 8, 10; 2002. № 11; 2008. № 1.
13. Zest. 2002. № 8; 2006. № 12; 2007. № 4, 12.

Поступила в редакцию 14.06.17

UDC 801.6

E. N. Zemlyanskaya, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: beseda.lena@yandex.ru)

PRAGMATIC VARIATION OF REASONING IN THE “READER’S RESPONSE” GENRE

The article deals with the compositional-speech form (CSF) "reasoning" as the invariant structural basis of readers' response. Reasoning is viewed as a particular way of content presenting, which is based on the causative sequence of thoughts of the author's response about these or those problems.

The internal system quality of CSF "reasoning" can be defined as causativity in a broad interpretation of this concept. The qualitative content of a formal structure is the "inventivity" as a logical sequence of thoughts. In the semantic aspect it is a direct causativity, which refers to the objective, first of all, causal relations between the elements

of thoughts. In the pragmatic aspect it is an indirect causativity, manifested in such speech acts like explanation, proving, substantiation.

The central elements of reasoning are confirmation and contradiction. They determine two types of indirect causative relations in readers' responses: *solidary* and *polemical*, which in turn contribute to functional variability of the underlying CSF "reasoning". KRF "solidary reasoning" and "polemical reasoning". The dominant speech act implemented by CSF "solidary reasoning" is the commentary, which performs in *solidarity* responses the task of confirming, clarifying and clearing up the situation by discussing the problem presented in the text source. The dominant speech act implemented by CSF "polemical reasoning" is argumentation that has a dual purpose in *polemical* responses – to prove something and at the same time convincingly debunk the ideas and arguments presented in the text source. Each of the functional variants underlying CSF "reasoning" discovers internal pragmatic differentiation, due to the subjective motivation of the author of the response. The results have identified five versions of "solidary reasoning": *thanksgiving*, *confessing*, *meditative*, *narrative*, *eulogistic* and six versions of "polemical reasoning": *forbidding*, *instructing*, *accusing*, *denying*, *recommendatory*, *sarcastic*. Study material was taken from such anglophone women's magazines as *Cosmopolitan*, «Marie Claire», «Red», «Seventeen», «Vanity Fair» and «Zest». The article has total responses of 248 from 1996 till 2011.

Key words: *speech genre, women's magazine, reasoning communication.*

For citation: Zemlyanskaya E. N. Pragmatic variation of reasoning in the "reader's response" genre, Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 51–57 (in Russ.).

References

1. Brandes M. P., Provotorov V. I. *Predperevodcheskij analiz teksta: ucheb. posobie po nemeckomu yazyku. 4-e izd., pererab. i dop.* Moscow : KDU, 2006, 240 p.
2. Vlasenko N. I. *K voprosu o tipologii tekstov.* Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 4, 29 p.
3. Zemlyanskaya E. N. *Lingvotekstovye osobennosti rechevogo zhanra «chitatel'skij otklik»: monografiya.* Kursk, 2014, 147 p.
4. Lagutina O. V. *Massovaya, «zheltaya», bul'varnaya pressa: k voprosu razgranicheniya ponyatij.* Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 4, pp. 7.
5. Ozhegov S. I. *Slovar' russkogo yazyka.* Moscow: Russkij yazyk, 1984, 797 p.
6. Rizaeva L. F. *Lingvotekstovaya organizaciya «dialogicheskogo rassuzhdeniya» v nemeckoj drame: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk.* Moscow, 1990, 22 p.
7. Yakubova, N. A. *Lingvotekstovaya karakteristika kompozicionno-rechevoj formy «deduktivnoe rassuzhdenie» v nemeckoj nauchnoj proze: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk.* Moscow, 1988, 24 p.
8. *Cosmopolitan.* 2004, no. 5; 2008, no 1.
9. *Marie Claire.* 2002, no. 1-12; 2003, no. 1-12; 2006, no. 12; 2007, no. 4; 2011, no 11.
10. *Red.* 2006, no. 8; 2007, no. 4, 12.
11. *Seventeen.* 2001, no 2.
12. *Vanity Fair.* 1996, no 6, 8, 10; 2002, no 11; 2008, no 1.
13. *Zest.* 2002, no. 8; 2006, no. 12; 2007, no. 4, 12.

А. В. Анненкова, аспирант, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
(Курск, Россия) (e-mail Antonina-1984@yandex.ru)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИМИДЖЕВОЙ РЕКЛАМЫ (НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

В статье приводятся некоторые особенности восприятия образной составляющей имиджевой рекламы, которую мы рассматриваем как поликодовый текст, состоящий из комбинации взаимосвязанных и влияющих друг на друга вербальных и невербальных компонентов. Современный мир сложно представить без рекламы, она постоянно окружает нас, реклама стала неотъемлемой частью нашего общества. Мы постепенно привыкаем к тому, что создателями рекламы предпринимаются попытки использовать все находящиеся в их распоряжении средства для достижения одной единственной цели, ради которой и создается реклама. Эта цель проста сама по себе – изменить мнение о рекламируемом товаре, изменить мировоззрение, изменить поведение адресата рекламы или даже целой аудитории.

Воспринимая рекламный текст, вынося свое оценочное суждение по отношению к нему, индивид приписывает объектам, событиям, людям или явлениям, отраженным в рекламном тексте, определенные качества, которые важны для него в ситуации «здесь и сейчас», а основой восприятия рекламного текста является возникновение в сознании человека внутреннего образа, передающего содержание имиджевой рекламы. Такой образ будет подвижным и будет меняться в зависимости от получаемой адресатом информации.

Мы считаем, что образ в индивидуальном когнитивном пространстве формируется при действии механизма метафорического переноса, который позволяет на основании сходства, подобия или аналогии осуществлять трансформацию понятий и объектов реальной действительности во внутренний образ в ситуации «важно для меня лично» «здесь и сейчас». Следует отметить, что на когнитивный процесс метафоризации оказывают влияние субъективное восприятие информации индивидом, принцип известно/неизвестное, эмоциональная оценка, зависящие от разных факторов, среди которых нами были выделены психолингвистический (сфера профессиональной деятельности) и прагматический (местожительства) факторы. Для верификации данного утверждения было проведено экспериментальное исследование с применением ассоциативной проектной методики, некоторые результаты которого приведены в статье.

Ключевые слова: *имиджевая реклама, поликодовый текст, ассоциативный эксперимент, восприятие, метафоризация, прагматический фактор.*

Ссылка для цитирования: Анненкова А. В. Особенности восприятия образной составляющей имиджевой рекламы (некоторые результаты ассоциативного эксперимента) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 58–66.

В рамках особой рекламной коммуникативной ситуации адресант рекламного сообщения ставит при его создании одну единственную цель: изменить образ мысли, поведение адресата этого сообщения, целевой аудитории рекламы, и не важно, это один человек или целая группа людей. Так полагает и А. А. Леонтьев [5], который писал, что сущность рекламного процесса состоит в воздействии на психику ее реципиента, что вызывает желаемые изменения в его установках, мотивах, в его личности, в его сознании, подсознании, в его поведении, действиях и поступках.

Мы полагаем, что имиджевая реклама является поликодовым текстом и представляет собой сложное текстовое образование, состоящее из комбинации знаков естественного языка с элементами других знаковых систем, в котором вербальные и невербальные элементы составляют единое визуальное, структурное, смысловое и целостное пространство, целью которого становится комплексное воздействие на человека – адресата имиджевой рекламы.

Рекламный образ подвергается определенному воздействию социокультурных факторов и определяется значимостью для индивида в момент «здесь и

сейчас». Оценивая текст рекламы, индивид воспринимает его не буквально, а только те понятия и знания, которые этим текстом создаются в сознании, то есть устанавливается «сходство между объектами в некоем отношении» [1]. Человек определяет сходство, аналогию или подобие, используя информацию, составляющую его личный опыт, через призму своей собственной картины мира. Как полагает В.И. Панов [7], образ объекта – это обобщенный продукт познавательной и практической деятельности индивида, в процессе которой в его сознании появляется организованная динамическая система разных компонентов и знаний, т.е. при восприятии поликодового текста имиджевой рекламы в сознании запускается механизм, материализующий предмет или явление, соответствующие этому образу.

Сенсорная основа восприятия поликодового текста будет базироваться на образной составляющей имиджевой рекламы. Мы разделяем позицию О. С. Зубковой, согласно которому «в результате метафоризации реальный объект/предмет окружающей действительности существует не в качестве действительной, но ментальной целостности и формирует у синтезирующего мир индивида симультанный подвижный образ, являющийся ядром конструируемого смысла» [3, с. 19], который затем окружается существующими в индивидуальном когнитивном пространстве понятиями и смысловыми единицами, которые затем сближаются друг с другом и взаимодействуют между собой.

Мы вслед за О.С. Зубковой полагаем, что «семиотический характер образа, как продукта метафоризации, заключается не в простом отражении реальности, но в реконструкции, реституции части окружающего мира, проведенные «фильтром» ментального пространства индивида. По ту сторону, мир также не является тем, чем кажется, поскольку то, на что обращает внимание индивид, является лишь углом зрения особого вида, способного к бесконечным изменениям. Фундаментальной характеристикой схе-

матизации на ментальном уровне является разделительный способ представления сущности понятия. Этот процесс непрерывен» [3, с.28], а происходящее с течением времени изменение отношения индивида к носителю имиджа определяет трансформацию образа, формирующегося в его сознании.

По нашему мнению, на восприятие образа, стоящего за поликодовым текстом имиджевой рекламы, оказывает влияние ряд факторов. Данное предположение послужило основанием для проведения экспериментального исследования с применением ассоциативной проектной методики. В экспериментальную группу вошли студенты технических специальностей Юго-Западного государственного университета (Российская Федерация, г.Курск) в количестве 15 человек и Гродненского государственного медицинского университета (Республика Беларусь, г.Гродно) в количестве 15 человек. Всего в эксперименте приняли участие 30 испытуемых (далее по тексту – ии.). Возраст участников эксперимента варьировался от 21 до 28 лет. Такой выбор ии. объясняется тем фактом, что студенты этих специальностей (технических и медицинских) репродуцируют разные типы профессиональных знаний, а в своем выборе возрастного периода ии. мы основывались на возрастной психологии, согласно которой период от 21 до 28 лет (период взросления) является периодом синтеза личного опыта, когда человек начинает обобщать свой жизненный опыт, накопленный в предыдущие возрастные периоды.

В качестве стимульного материала ии. были предложены 10 имиджевых рекламных текстов, представляющих логотипы заведений, характеризующих разные стороны социо-культурной жизни города Курска (ночные клубы, спортивные залы, музеи, галереи, театры, кинотеатры).

Ии. предъявлялась брошюра с изображениями стимульных объектов, задача ии. состояла в том, чтобы дать столько объяснений, сколько приходит в голову

при виде исходного объекта. Количество реакций и время, отведенное на исследование, не ограничивалось. В бланке ответа ии. также нужно было указать свой пол, возраст, учебное заведение и учебную группу.

В результате проведенного эксперимента нами было получено 740 реакций от 30 ии. Студенты технических специальностей дали меньшее количество ответов по сравнению с представителями медицинских специальностей (334:406). Прежде всего, нами был проведен «вертикальный анализ», подразумевающий анализ каждого бланка и исключение непригодных для обработки бланков, однако среди полученных нами таких не оказалось. Следует отметить, что при интерпретации результатов мы брали в расчет как наиболее частотные, так и единичные реакции.

Полученное разнообразие признаков и реакций объясняется тем, что в процессе идентификации составных (вербальных и невербальных) единиц рекламного текста индивид формирует в своем сознании доминантный (наиболее релевантный) образ действительности, отражающий временной фрагмент индивидуального образа мира личности в ситуации «лично для меня» «здесь и сейчас». В процессе выбора ассоциаций на предложенные стимулы индивид опирается на разные характеристики предъявляемого образа (вербальные и невербальные составляющие), знания о нем, на свое чувственное восприятие, ситуацию взаимодействия и взаимосвязи с указанным объектом, например, *«Господи, что за картинка?»; серо, банально, примитивно; присутствует желание посмотреть что будет находится под надписью «Галерея» и др.*

В ходе интерпретации экспериментального материала нами учитывался тот факт, что любые вербальные и невербаль-

ные составляющие поликодового текста имиджевой рекламы опознаются носителем языка как «свои» или «чужие», т.е. информация преломляется через индивидуальные представления и знания человека, и в качестве похожих выбираются те признаки носителя имиджа, которые актуальны для индивида в ситуации «здесь и сейчас».

На процесс восприятия образной составляющей имиджевой рекламы оказывают влияние психолингвистический и прагматический факторы. Так, в нашем исследовании психолингвистический фактор представлен типом профессиональных знаний ии. (технический или гуманитарный тип знаний) и включает в себя индивидуальные и профессиональные знания индивида, благодаря которым он декодирует полученную информацию. Фактор «место жительства» выступает прагматическим фактором, он входит в дискурс индивида и вводится в контекст индивидуальных предпочтений.

Считаем возможным привести некоторые результаты проведенного нами эксперимента, наиболее ярко отражающие влияние вышеуказанных факторов.

Рассмотрим стимульные объекты №2 и №8 (рис. 1, 3), представляющие эмблемы спортивных клубов города Курска.



Рис. 1. Стимульный объект №2 – эмблема фитнес-клуба Венец

Визуальная составляющая стимульного объекта представлена изображением имперской короны на ярко-зеленом фоне, вербальная-номинативным элементом «Венец».

Ассоциативное поле стимульного объекта № 2 (см. рис. 1) представлено на рисунке 2.

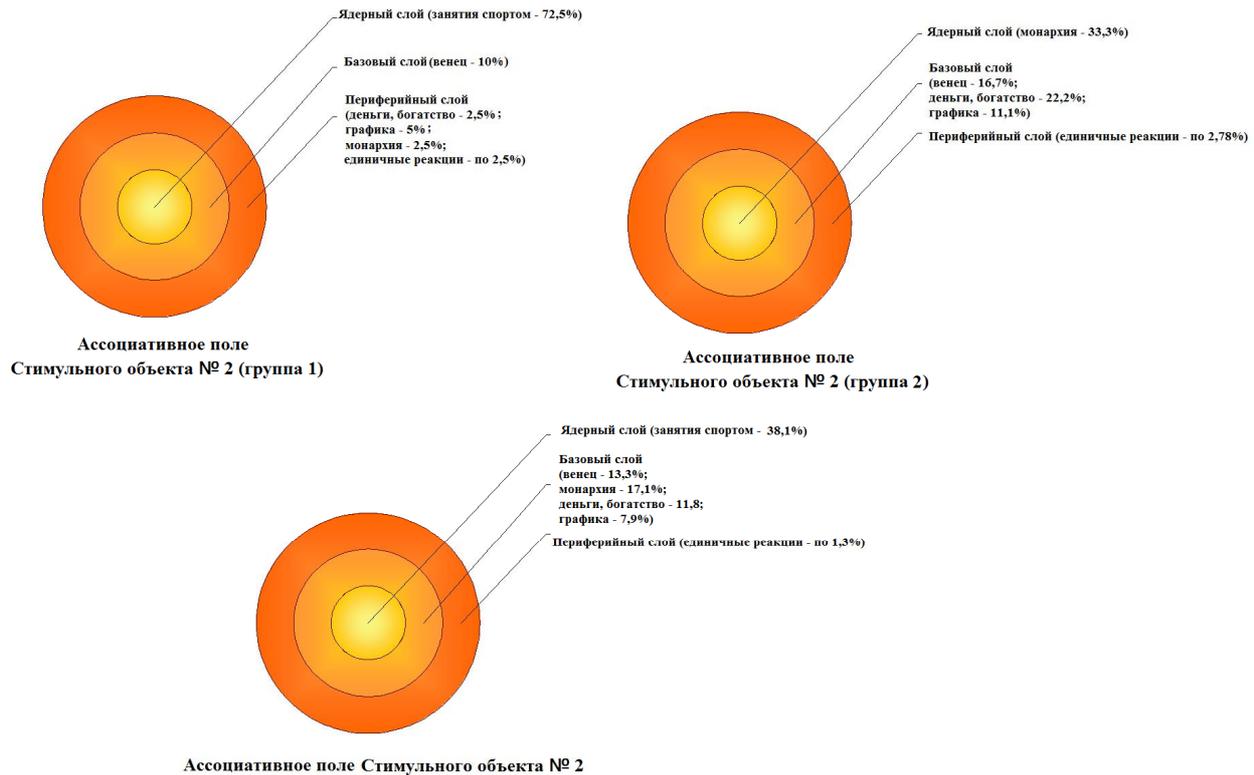


Рис. 2. Ассоциативное поле стимульного объекта №2

Если рассмотреть ассоциативное поле для Стимульного объекта № 2 первой группы, то очевидно, что ядерный слой представлен семантической группой «Занятия спортом» – 72,5%, что составляет большинство реакций (29 реакций: *фитнес клуб, клуб, качалка, качалочка, отличный фитнес клуб (8); спорт, спорт!, спорт – залог здорового образа жизни, занятие спортом (4); фитнес, фитнесс (4); здоровье, здоровый образ жизни (4); образ жизни; любимое занятие; мышцы; сила; штанга; Эмблема; успех; хорошее настроение*), базовый слой один и он представлен семантической группой «Венец» – 10% (4 реакции: *венец; венчальный; венчание; корона*). Периферийный слой в ассоциативном поле разнообразен и представлен группами «Монархия» – 2,5% (1 реакция: *монарх*), «Деньги, богатство» – 2,5% (1 реакция: *дорого*), «Графика» – 5% (2 реакции: *ярко; красота*) и единичными реакциями (3 реакции: *зеленый не успокаивает, а раздражает своим величием; наляписть; неуловимые*

мстители). Ассоциативное поле для второй исследуемой группы отличается: так, ядерным слоем является семантическая группа «Монархия» – 33,3% (12 реакций: *корона (5); царь (2); царь и его семья; «Царь, просто царь»; Иван Васильевич меняет профессию; королевство; монархия*), базовый слой представлен семантическими группами «Венец» – 16,7% (6 реакций: *венец – награда человеку за труды; награда; венчание; корона, которую одевают молодым при венчании на голову; свадьба; венец безбрачия*), «Деньги, богатство» – 22,2% (8 реакций: *ювелирный магазин (2); богатство; деньги; дорогая обстановка; золото и красный бархат; кредиты; роскошь*), «Графика» – 11,1% (4 реакции: *богатая картинка, вызывающая интерес; графика паршивая; красивый цвет; насыщенный зеленый цвет*), а периферийный слой составляют только единичные реакции (6 реакций: *гражданство; кого выбрали; название пива; прослеживается связь с организацией праздников; реклама бани;*

соответствие). Примечателен тот факт, что респондентами из второй группы не было дано ни одной реакции, связанной с основной деятельностью клуба, логотип которого представлен на стимул-объекте.

В имиджевом рекламном тексте имплицитно вводится информация о том, что посещение фитнес-клуба сделает Вас сильнее, поставит в один ряд с представителями власти/монархии, что подтверждается полученными реакциями: *спорт – залог здорового образа жизни!*; *венец – награда человеку за труды*; *монархия*; *царь и его семья и др.* Хотя данные умозаключения и не являются утверждением абсолютного превосходства именно этого клуба над всеми другими, автор имиджевого рекламного текста эксплуатирует это ложное умозаключение, рассчитывая на не критическое восприятие рекламного текста респондентом.

Доминантной семантической группой является группа «Занятия спортом» (29 реакций: *спорт – залог здорового образа жизни!*, *здоровье*, *любимое занятие*, *успех*, *хорошее настроение и др.*), остальные семантические группы имеют практически одинаковое процентное соотношение в общем ассоциативном поле объекта №2. Если рассматривать ответы участников первой группы (жители города Курска), то можно сделать вывод, что данный имиджевый рекламный текст действительно побуждает испытуемых формировать в своем сознании образ, связанный с занятиями спортом и здоровым образом жизни, поскольку им знаком данный клуб, у ии. второй группы, которые не знакомы с городом, мы наблюдаем совсем иную картину: формируется образ богатства, власти и монархии. Следовательно, при оценивании рекламного текста проявляется прагматический фактор: что я могу получить для себя от объекта, изображенного на логотипе. И если представителям из первой группы знаком логотип фитнес-центра, что мы видим из полученных реакций, то для ии. из второй группы (Республика Беларусь) данный рекламный

текст не знаком и они его оценивают исключительно по образу, получаемому в результате корреляции вербальной и невербальной составляющей, что, в итоге, ассоциируется у адресатов с монархией богатством.

Разнообразие полученных нами реакций характеризуется спецификой имплементации процесса метафоризации. Мы согласны с мнением О. С. Зубковой, которая отмечает, что «в основе метафорического переноса лежит когнитивный механизм перекаатегоризации того или иного объекта мысли, т.е. осознанного или неосознанного перевода его из одной семиотической рубрики в другую» [2, с. 214], что отражает процесс кодирования и декодирования передаваемой адресату информации в вербальной и невербальной формах, которая затем трансформируется в его индивидуальном когнитивном пространстве под воздействием психолингвистического и прагматического факторов, приобретая субъективный характер.

Следует отметить, что рассматриваемые семантические группы были нами выбраны, чтобы проследить специфику формирования образов, стоящих за поликодовым текстом имиджевой рекламы, в индивидуальном когнитивном пространстве ии. обеих групп. Именно поэтому в ассоциативном поле стимульного объекта №2 первой исследуемой группы появились семантические группы «Монархия», «Деньги, богатство», содержащие по одной реакции и составляющие периферийный слой ассоциативного поля, но одновременно являющиеся ядерным и базовым слоями в ассоциативном поле стимульного объекта №2 второй группы.



Рис. 3. Стимульный объект №8 – эмблема спортивного клуба Сокол

Вербальная составляющая стимульного объекта (наименование клуба латиницей и профиль клуба) изображена на оранжевом фоне.

Ассоциативное поле стимульного объекта №8 (см. рис. 3) представлено на рисунке 4.

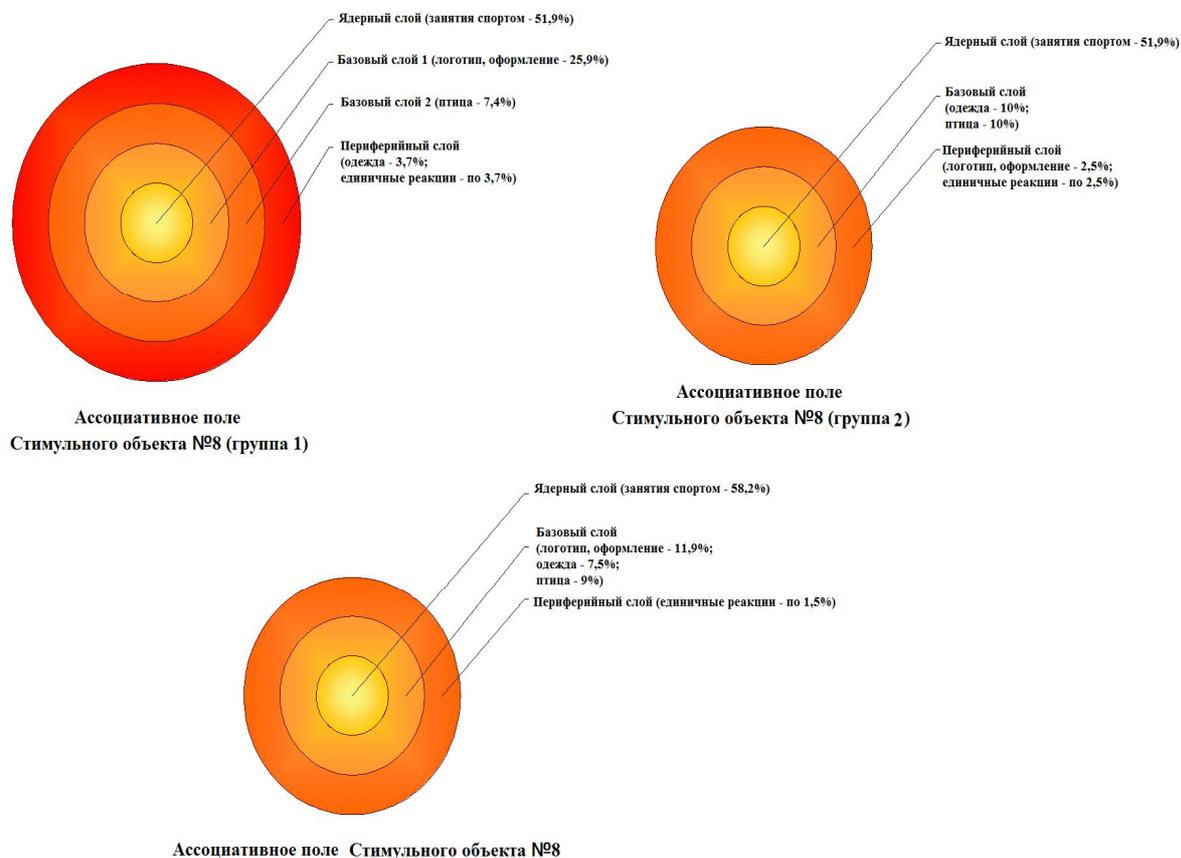


Рис. 4. Ассоциативное поле стимульного объекта №8

Для реакций представителей первой группы ассоциативное поле Стимульного объекта № 8 представлено на ядерном слое семантической группой «Занятия спортом» – 51,9% (14 реакций: *спорт (3); здоровый образ жизни, здоровье (3); тренировка; Приведение своего тела в порядок; фитнес; тренажеры; фитнес клуб; интересно; качалка; красота*), на первом базовой слое семантической группой «Логотип, оформление» – 25,9% (7 реакций: *заполнение; не гармонично; простота; стильно; броский; border; font*), на втором базовом слое семантической группой «Птица» – 7,4% (2 реакции: *птица (2)*), периферийный слой пред-

ставлен семантической группой «Одежда» – 3,7% (1 реакция: *дизайнер*) и единичными реакциями (3 реакции: *цевильно; встречи с друзьями; дорого*). Для оценок, данных представителями второй группы, ассоциативное поле Стимульного объекта № 8 на ядерном слое также состоит из семантической группы «Занятия спортом» – 51,9% (25 реакций: *занятия спортом, спорт, нагрузки, физические упражнения (6); тренажеры (4); за здоровый образ жизни; здоровый образ жизни; здоровье; большой светлый зал (2); абонемент; надо приобрести абонемент; сила (2); зеркала; красота; стройность; тонус; питание; усталость*), на

базовом слое из семантических групп «Одежда» – 10% (4 реакции: *бирка на одежде; бирка одежды; размер S; бутик*) и «Птица» – 10% (4 реакции: *птица (2); птица Сокол; небо*), а на периферийном слое из семантических групп «Логотип, оформление» – 2,5% (1 реакция: *реклама офтальмологической клиники*) и единичных реакций (6 реакций: *апельсиновый сок; Арнольд; деньги; подозрительность; поселок; сомнение*).

Как и в рассмотренном нами выше Объекте №2, в стимульном Объекте №8 доминантной является семантическая группа «Занятия спортом», связанная с профилем клуба (всего 39 реакций: *здоровый образ жизни, тренировка, приведение своего тела в порядок, тренажеры, красота, стройность, сила и т.п.*). Отличием является то, данный показатель является доминантным для обеих групп. Семантическая группа «Логотип, оформление» (8 реакций: *не гармонично, простота, броский, реклама офтальмологической клинки, border, font и др.*) отражает оценку испытуемыми визуальной стороны исследуемого объекта. Семантические группы «Одежда» (5 реакций: *бирка на одежде, размер S, бутик, дизайнер*) и «Птица» (6 реакций: *птица, небо, птица Сокол*) являются отражением вербальной составляющей рекламного текста.

Несмотря на то, что доминантные признаки ассоциативных полей у обоих исследуемых нами стимульных рекламных объектов №2 и №8 совпадают, особенности формирования образов у представителей разных групп отличаются: в первом случае образ формируется на основе метафоризации с опорой на известность имиджевого объекта (группа 1) и корреляцию вербальной и невербальной компонентов (группа 2), а во втором случае – только на вербальную составляющую (для обеих групп). Разнообразие по-

лученных нами дефиниций демонстрирует внутренние переживания ии., их личностный и социальный опыт, поскольку «в основе процессов метафоризации лежат процедуры обработки знаний» [4, с. 115].

Событийная реальность существует независимо от человека и суть перевода знаний об объектах и событиях в вербальную форму, как было отмечено А. А. Леонтьевым [6], выполняется строго согласно заданному алгоритму: вначале в пространстве событий выделяется некоторый фрагмент, на который в определенном аспекте существует отдельная точка зрения, затем данный фрагмент передается в совокупность суждений, которые индивид затем верифицирует в зависимости от содержания в них действительности для установления истинности или ложности вышеопределенных суждений. Если истинность установлена, то суждение становится фактом, то есть «факт не существует в самой действительности», он становится таковым только после нашего осмысления информации о действительности. Следовательно, одно и то же событие разными людьми может трактоваться по-разному в зависимости от возраста, гендера и иных факторов.

Если рассматривать имиджевый рекламный текст с прагматической точки зрения, то за ним обязательно должна стоять фоновая информация, в которой вводится опыт практической деятельности, определенные знания, а имиджевая реклама будет выполнять роль спускового механизма, запускающего процесс целенаправленного воздействия на аудиторию для получения желаемого результата. Схема понимания рекламного текста отражает исходный контекст коммуникации, который постоянно меняется, поэтому важно, чтобы информация, содержащаяся в сообщении, коррелировала с

предыдущими коммуникативными ситуациями, была сохранена в памяти адресата, а затем извлечена из нее, т.е. непрерывно должна происходить процедура приписывания значимости, известности и ценности для индивида информации, содержащейся в рекламном тексте. Коммуникативная ситуация станет успешной только в том случае, если прагматический контекст будет удовлетворять условиям речевой ситуации.

Таким образом, проведенный нами эксперимент доказал, что на восприятие образной составляющей поликодового текста имиджевой рекламы оказывают влияние различные факторы, среди которых психолингвистические и прагматические, а вербальные и невербальные компоненты имидж-сообщения являются ключом к пониманию смысла, заложенного автором в рекламном тексте, т.к. его целостный образ воспринимается через призму конкретных составляющих.

Список литературы

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. 800 с.

2. Зубкова О. С. Концептуальная интеграция в лингвосомиотическом пространстве метафоры // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 2 (47). С. 212–217.

3. Зубкова О. С. Метафора в профессиональной семиотике: монография. Курск, 2011. 334 с.

4. Зубкова О.С. Профессиональная метафора в рамках общенаучной теории метафоры // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 4 (21). С. 113–121.

5. Леонтьев А. А. Психолингвистика в рекламе // Вопросы психолингвистики. 2006. №4. С. 7-24.

6. Леонтьев А. А. Психолингвистические особенности языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. С. 66-88.

7. Панов В. И. От проблемы образа к проблеме формопорождения // Образ в регуляции деятельности / под ред. Н. Л. Мориной, В. И. Козлова. М., 1997. С. 101-112.

Поступила в редакцию 23.05.17

UDC 81'23

V. A. Annenkova, Postgraduate Student, Southwest State University (Kursk, Russia)
(e-mail Antonina-1984@yandex.ru)

PERCEPTION PECULIARITIES OF FIGURATIVE COMPONENT OF IMAGE ADVERTISING (SOME RESULTS OF ASSOCIATION EXPERIMENT)

Some perception peculiarities of figurative component of image advertising are given in the article. An image advertising is considered as polycode text consisting of combination of interrelated and interdependent verbal and nonverbal components. The modern world cannot be imagined without advertising, as it constantly surrounds us. Advertising is everywhere. It has become an integral part of our society. We are gradually getting used to the fact that the creators of advertisements are trying to use all the means which are at their disposal to achieve one single goal, the purpose for which advertising is created. This goal is a simple one, It is to change the view of the advertised product, change the worldview, change the behavior of the addressee of advertising, who is part of the target audience.

Perceiving an advertising text or making value judgment towards it, an individual assigns certain qualities, which are important to him in a situation "here and now", to objects, events, people, or even phenomena which are presented in the advertising text. The basis of advertising text perception is the emergence of an internal image,

which conveys the content of image advertising, in the person's mind. This image will be mobile and will vary depending on the information received by an addressee.

Our understanding is that the basis of the image formation in the individual cognitive space is the metaphorical transfer mechanism, which is based on similarity, conformity or analogy and allows to transfer concepts and objects of the reality into an internal image in a situation "important to me personally" "here and now". It should be noted that the cognitive process of metaphorization is influenced by the subjective information perception, the known/unknown principle, the emotional evaluation which are dependent on various factors among which are psycholinguistic (professional sphere) and pragmatic (place of residence) factors. To verify this statement, the experimental study using an association design methodology was carried out, and some of its results are given in the article.

Key words: image advertising, policode text, association experiment, perception, metaphorization, pragmatic factor.

For citation: Annenkova V. A. Perception peculiarities of figurative component of image advertising (some results of association experiment), Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 58–66 (in Russ.).

References

1. Golovin S. Yu. Slovar' prakticheskogo psihologa. Minsk: Harvest, 1998. 800 p.
2. Zubkova O. S. Konceptual'naya integraciya v lingvosemioticheskom prostranstve metafory. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 2 (47), pp. 212–217.
3. Zubkova O. S. Metafora v professional'noj semiotike: monografiya. Kursk, 2011, 334 p.
4. Zubkova O.S. Professional'naya metafora v ramkah obshchenauchnoj teorii metafory // Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2016, no. 4 (21), pp. 113–121.
5. Leont'ev A. A. Psiholingvistika v reklame. Voprosy psiholingvistiki, 2006, no. 4. pp. 7-24.
6. Leont'ev A. A. Psiholingvisticheskie osobennosti yazyka SMI. Yazyk SMI kak ob'ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 2003, pp. 66–88.
7. Panov V. I. Ot problemy obraza k probleme formoporozhdeniya. Obraz v regulyacii deyatel'nosti / pod red. N. L. Morinoj, V. I. Kozlova. Moscow, 1997, pp. 101–112.

УДК 81.347.822:81.373.43

С. В. Пегов, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail pegov@mail.ru)

ФОРМИРОВАНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ КАК СПОСОБ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ АТОМНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматривается явление неологизации как один из источников пополнения и формирования терминологии атомной энергетики. Число терминов-неологизмов в принципе не может быть велико, они возникают при появлении в языке необходимости дать лексическое обозначение новому явлению или процессу, поэтому находятся на «переднем краю» терминологии, отражая происходящее «на переднем краю» технологии. В статье перечислены восемь наиболее популярных в современной атомной энергетике неологизмов и даны пояснения их происхождения. К ним относятся: stress tests (стресс тесты), post-Fukushima actions (постфукусимские мероприятия), corium trap (ловушка расплава), dike (водозащитная дамба), multidimensional design development (многомерное проектирование), cost engineering (стоимостной инжиниринг), floating NPP (плавучий энергоблок), rebble bed (активная зона с шарообразными топливными элементами). Два из перечисленных выше терминов-неологизмов появились в непосредственной связи с событиями на АЭС «Фукусима»: stress tests (стресс тесты), post-Fukushima actions (постфукусимские мероприятия). В статье говорится, что даже поверхностный анализ приведенных терминологических неологизмов, показывает, что при их образовании использовались традиционные для специальной технической лексики английского языка семантические, морфологические и синтаксические механизмы. Делается вывод, что несмотря на относительно небольшое в абсолютном выражении число терминов-неологизмов, их значение в терминосистеме очень велико, поскольку именно в них лексически фиксируются основные направления научно-технического развития.

Ключевые слова: неологизм, термин, терминология атомной энергетики, узкоспециальные словари.

Ссылка для цитирования: Пегов С. В. Формирование неологизмов как способ терминообразования в терминосистеме атомной энергетики (на материале английского языка) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 67–72.

В последнее время значительно вырос интерес к терминологической лексикографии, что обусловлено динамичным развитием различных сфер знаний. Работы в этой сфере идут по различным направлениям, однако вопросы терминологий различных наук все еще остаются недостаточно изученными, в частности это касается проблематики их формирования.

Описание терминологии любой сферы деятельности является одним из важнейших аспектов развития, атомная энергетика не является исключением в этом плане.

Активно развивающееся международное сотрудничество в области атомной энергетики требует использования его участниками понятного и общего для всех профессионального языка, поскольку терминологическая разобщенность в значительной степени осложняет коммуникативные процессы. В атомной энергетике таким языком международного общения традиционно является английский язык, именно на нем разрабатываются и впервые публикуются руководящие до-

кументы МАГАТЭ, ВАО АЭС, АЯЭ ОЭСР, ВЯА и других международных организаций, составляются и подписываются тексты международных конвенций и соглашений, содержащих нормы международного права, применяемые в ядерной отрасли, заключаются и реализуются контракты на строительство и сопровождение эксплуатации АЭС, центров ядерной науки и технологий, оказание услуг в атомной отрасли и пр.

Выбор англоязычной терминосистемы атомной энергетики в качестве объекта исследования объясняется следующим.

1. Атомная энергетика в качестве особой отрасли знаний и сферы деятельности начала формироваться относительно недавно – в 50-х годах XX в. Использование энергии распада атомного ядра – новая технология, поэтому при ее применении необходимо соблюдение строгого режима безопасности, который, с учетом масштабов возможных негативных последствий, обеспечивается как на национальном уровне (отдельных государств),

так и на уровне международных организаций (МАГАТЭ, ВАО АЭС, ААЭ ОЭСР, Евроатом и др.). Коммуникация на различных уровнях этой сферы (особенно на уровне международных организаций) обеспечивается преимущественно на английском языке или с использованием англоязычных заимствований.

2. В состав терминосистемы атомной энергетики вошли термины множества смежных областей: физики, химии, биологии, права, строительного дела, математики и пр., многие из которых были исходно заимствованы из английского языка, что требует изучения особенностей формирования этой системы.

3. Атомная энергетика в настоящее время является одной из наиболее «международных» сфер деятельности человека. Это связано как с ужесточением международных требований к безопасности атомных установок после аварий на Чернобыльской АЭС в СССР и АЭС «Фукусима-Дайичи» в Японии, так и с намерением все большего количества стран развивать национальные атомно-энергетические программы. В нашей стране, Китае, Индии, Республике Корея, США, Канаде и Финляндии разрабатываются и реализуются программы интенсивного развития ядерной энергетики. В Индии к 2020 году будут построены от 20 до 30 новых энергоблоков, а Китай собирается увеличить общую мощность до 50 гигаватт. По оценкам *WNA (World Nuclear Association)*, общая мощность всех энергоблоков в мире к 2060 году достигнет, по меньшей мере, 1100 гигаватт, а учитывая темпы развития ядерной энергетики на сегодняшний день, эта цифра может достичь и 3500 гигаватт. По плану развития в США будет построено 115 реакторов, то есть 20,6 % от общемирового количества. В Китае за последние пять лет было построено и введено в эксплуатацию 8 реакторов. Еще около 20 реакторов на данный момент находятся в процессе строительства, а 27 реакторов планируется построить к 2020 г. О своих намерениях развивать атомную энергетику заявили также страны, до сих пор не

имевшие АЭС: Турция, Белоруссия, Польша, Вьетнам, Индонезия, Марокко и другие [1]. Соответственно, терминология этой быстро развивающейся отрасли требует научного осмысления.

Таким образом, необходимость изучения проблематики формирования терминологии атомной энергетики, ее систематизации и стандартизации, тенденций развития обусловлена конкретными задачами коммуникации в этой сфере.

Исследование механизмов терминообразования – одна из ключевых задач лингвистики, этому вопросу посвящено значительное число работ (см., например, [2, 3, 4, 5, 11, 12, 13, 14] и др.) Большинство лингвистов признают, что образование терминов осуществляется на базе естественного языка, как минимум, двумя способами:

1) термин может быть выбран из уже имеющихся языковых единиц, входящих в другие терминосистемы;

2) для термина может быть создано относительно новое обозначение на базе существующих слов и словосочетаний (см., например, [10, 12]).

Данная работа посвящена исследованию явления неологизации в англоязычной терминологической системе атомной энергетики.

Лексика – наиболее динамичная часть языка, она непосредственно реагирует на то, что происходит в реальном мире, в ней напрямую отражаются представления людей о различных явлениях и процессах окружающей реальности. Характерной особенностью лексики является ее способность бесконечно разрастаться за счёт новых слов и новых значений, которые образуются различными путями. Создание неологизмов – свидетельство жизни языка, его стремление выразить всё богатство человеческих знаний, научно-технических достижений цивилизации [3].

Вопросы неологизации и связанной с ней проблематики неоднократно рассматривались в работах отечественных ученых [1, 2, 3, 4, 5, 11, 12].

Как известно, неологизмы (от греч. *neos* – новый и *logos* – слово) – новые слова, возникающие в языке в связи с развитием науки и техники, возникновением новых понятий. Очевидно, что такие слова воспринимаются как неологизмы только до тех пор, пока выражаемые ими понятия не станут привычными, после чего они прочно входят в словарный состав и уже не воспринимаются как новые. Очевидно и то, что словари, как правило, отстают в фиксации неологизмов [7, 8, 9, 10].

Учитывая, что первая в мире АЭС была пущена в 1954 г., а МАГАТЭ создано в 1957 г., с точки зрения общей теории лингвистики все атомно-энергетические термины можно рассматривать как неологизмы, однако, в данной работе в качестве неологизмов рассматриваются только те термины, которые появились в атомной энергетике за последние 10 лет.

Понятно, что таких терминов, отвечающих общепринятым критериям краткости, однозначности, точности, научности и пр. не может быть много. Так, в результате анализа последней публикации МАГАТЭ «Nuclear technology review 2016» [15] и бесед со специалистами, удалось выделить всего восемь: *stress tests* (стресс тесты), *post-Fukushima actions* (постфукусимские мероприятия), *corium trap* (ловушка расплава), *dike* (водозащитная дамба), *multidimensional design development* (многомерное проектирование), *cost engineering* (стоимостной инжиниринг), *floating NPP* (плавающий энергоблок), *pebble bed* (активная зона с шарообразными топливными элементами).

Разумеется, данный перечень не является исчерпывающим, поскольку в рамках реализации любого международного проекта в атомной области в процессе взаимодействия специалистов, зачастую являющихся представителями различных языковых культур и технических школ, постоянно формируются неологизмы. Примерами таких «проектных» терминов являются, например, *KNPP PEx program* (программа продле-

ния срока службы АЭС «Козлодуй»), *SmolRWF* (комплекс по переработке радиоактивных отходов Смоленской АЭС), *Shelter* («Укрытие» – комплекс защитных сооружений, возводимых на средства ЕБРР четвертого энергоблока Чернобыльской АЭС) и пр. Однако, как правило, они так и остаются в рамках лексики, специфичной для конкретного проекта и не становятся общеупотребительными, т.е. терминологизации в общепринятом значении не происходит. Тем не менее, эти процессы очень важны, так как именно в их рамках и рождаются неологизмы, которые впоследствии становятся общепринятыми терминами.

Следует сделать оговорку, что в рамках данной статьи не рассматриваются те термины-неологизмы, которые появились в результате действия различных механизмов аббревиации и широко используются специалистами-атомщиками в практической речи, например, названия должностей на АЭС: *PSS (plant shift supervisor)*, *SRO (senior reactor operator)*, *STO (senior turbine operator)* или английские термины-сокращения, принятые специалистами ВАО АЭС при проведении партнерских проверок (*Peer Reviews*): *KPI (key performance indicator)*, *AFI (area for improvement)* или *GP (good practice)*. Эти явления достаточно подробно были проанализированы в [6].

На современном этапе, наверное, наиболее популярный неологизм в области атомной энергетики – это появившийся после аварии на АЭС «Фукусима» (Япония) термин *stress-tests* (стресс-тесты). Впервые этот термин на официальном уровне появился в заявлении Совета Европейского Сообщества, который после фукусимской аварии заявил, что «необходимо пересмотреть безопасность всех АЭС стран Европейского союза путем выполнения всесторонней и прозрачной оценки риска (с применением «стресс-тестов»)». В документе «Технические условия на проведение стресс-тестов», подготовленном рабочей группой WENRA (Ассоциации западноевропейских органов ядерного регулирова-

ния), дано следующее определение стресс-тестов: «Стресс-тест – это целевая переоценка запасов надежности атомных электростанций в свете событий на АЭС Фукусима: экстремальные природные воздействия, которые влияют на возможность выполнения функций безопасности АЭС и приводят к тяжелой аварии» [16].

Вообще, авария на АЭС «Фукусима» привела к предъявлению надзорными органами практически всех стран мира более жестких требований к безопасности и надежности энергоблоков АЭС, что, в свою очередь обусловило реализацию масштабных программ модернизации и повышения безопасности на АЭС, получивших в совокупности название *post-Fukushima actions*.

Развитие реакторных технологий тесно связано с вопросами обеспечения их безопасности. Реакторные установки современных АЭС нового поколения оборудованы такими устройствами, как ловушки расплава топлива, содержащегося в активной зоне, и в английской атомно-энергетической терминологии для обозначения этих устройств используется термин *corium trap*.

Проект строительства АЭС «Руппур» в Бангладеш, площадка которой расположена в дельте Ганга, подверженной сезонным наводнениям, обусловил необходимость строительства нового для атомной энергетики гидротехнического сооружения – водоотводящей дамбы, обозначаемой в английском языке термином *dike*.

Внедрение в процесс проектирования атомных электростанций современных компьютерных технологий повлекло за собой появление нового не только для терминосистемы атомной энергетики, но и для общелитературной и специальной строительной терминологии термина *multidimensional design development*.

Применение современных методов управления проектами и стоимостью обусловило внедрение в английскую терминосистему атомной энергетики термина *cost engineering*, который также явля-

ется неологизмом и для терминологии управления проектами.

Строительство АО «Концерн Росэнергоатом» на верфях Балтийского завода принципиально нового источника производства электроэнергии, основанного на использовании энергии деления атомного ядра – плавучего энергоблока, который вскоре будет введен в эксплуатацию в г. Певек Чукотского АО, привело к появлению и закреплению в атомной терминологии советующего термина – *floating NPP*.

Потребность мировой энергетики в атомных энергоблоках малой и средней мощности нашла свое отражение в разработке южноафриканскими атомщиками проектов реакторных установок с шарообразными топливными элементами, активная зона, оснащенная которыми, получила название *pebble bed*.

Даже поверхностный анализ приведенных терминологических неологизмов, показывает, что при их образовании использовались традиционные для специальной технической лексики английского языка семантические, морфологические и синтаксические механизмы.

Таким образом, хотя количество неологизмов в современной англоязычной терминологии атомной энергетики и невелико, они играют в ней очень важную роль, т.к. отражают принципиально новые процессы и явления, отражая основные направления технологического развития и, соответственно, фиксируя их в рамках терминосистемы.

Список литературы

1. Баянкина Е. Г., Пегов С. В. Сокращение как способ образования новых отраслевых терминов (на примере терминосистемы атомной энергетики) // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. науч. статей V Междунар. науч.-практ. конф. Курск, 2014. С. 39–45.
2. Бородин А. О., Оныкий Б. Н., Ананьева А. Г. Роль ядерной энергетики в современном мире [Электронный ресурс] // Журнал Юнидо в России. 2012. № 4. URL: <http://www.unido-russia.ru/ar->

chive/num4/art4_18/ (Дата обращения 12.11.2014 г.).

3. Гальцева А. А. Неологизмы XXI века // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2014. № 13. С. 21–25.

4. Лопатин Н.М. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. М.: Наука, 1973. 152 с.

5. Намитокова Р.Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. Ростов-на-Дону, 1986. 156 с.

6. Цвиллинг М.Я. Переводные эквиваленты неологизмов в словаре и тексте // Обучение научных работников иностранным языкам. М., 1984. С. 233–246.

7. Тененева И.В. Логико-лингвистический аспект терминологической синонимии // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 3. С. 8-12.

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

9. Тененева И. В. Особенности эллиптического терминологического образования (на материале английской фототехнической терминологии) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2012. № 2. С. 22-26.

10. Тененева И. В. Сужение информационной структуры в практике терминологического образования // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. научных статей V Междунар. научно-практ. конф. Курск, 2014. С. 218-223.

11. Власенко Н. И., Хмелевская В. А., Хмелевской А. В., Rocio Yerez Romo. Новые терминологические поступления в области моды // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. науч. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. Курск, 2014. С. 64–69.

12. Заботкина В. И. Когнитивно-прагматический подход в неологии. Калининград, 1999. С. 3-9.

13. Овчинникова М.С. Психолингвистический подход к проблеме иноязычного заимствования // Известия Юго-западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 2 (15). С. 38-43.

14. Рейнгардт Н. В. Использование неологизмов в немецких текстах в области компьютерных технологий // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. № 4(13). С. 12-15.

15. Nuclear Technology Review 2016. IAEA, Vienna, 2016. 93 p.

16. “Stress tests” specifications. Proposal by the WENRA Task Force dated 21 April 2011. WENRA website, 2011. 37 p.

Поступила в редакцию 14.06.17

UDC 81.347.822:81.373.43

S. V. Pegov, Associated Professor, Southwest State University (Kursk, Russia)
(e-mail: pegov@mail.ru)

DEVELOPMENT OF NEOLOGISMS AS A WAY OF TERMS ORIGINATION IN TERMINOLOGICAL SYSTEM OF NUCLEAR POWER

The paper is a part of an extensive study of the terminology of nuclear power engineering as one of the youngest and dynamically evolving terminology systems. The article substantiates the grounds for in-depth studies of this terminology system and outlines main sources of its development. This research has been focused on neologization as a source of origination and development of nuclear power terminology. The number of neologisms may not be big in the principle as they appear as soon as arise the necessity to give a lexical nomination to a new process or phenomenon, so the neologisms are at the “front-end” of the terminology, thus reflecting the “front-end” of the technology. The article lists eight neologisms that are the most popular in the modern nuclear power and provides explanations to its origins. This list includes the terms as follows: stress tests, post-Fukushima actions, corium trap, dike, multidimensional design development, cost engineering, floating NPP, pebble bed. Two of the aforementioned terms-neologisms appeared in direct relation with the events at Fukushima NPP: stress tests, post-Fukushima actions. The

article says that even brief analysis of the listed terminological neologisms indicates that these terms were originated in lane with traditional for English specific lexical, semantic, morphological and syntax mechanisms. It is summing up, that despite of relatively small number of neologisms-terms they play a significant role in the terminological system, because actually they lexically record main directions in engineering development.

Key words: neologisms, term, terminology of nuclear power, specialized dictionaries

For citation: Pegov S. V. Development of neologisms as a way of terms origination in terminological system of nuclear power, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 67–72 (in Russ.).

References

1. Bayankina E. G., Pegov S. V. So-krashchenie kak sposob obrazovaniya novykh otraslevykh terminov (na primere terminosistemy atomnoj ehnergetiki). Yazyk dlya special'nykh celej: sistema, funkcii, sreda: sb. nauch. statej V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kursk, 2014, pp. 39–45.
2. Borodin A. O., Onykij B. N., Anan'eva A. G. Rol' yadernoj ehnergetiki v sovremennom mire [Ehlektronnyj resurs]. Zhurnal Yunido v Rossii, 2012, no 4. URL: http://www.unido-russia.ru/ar-chive/num4/art4_18/ (Data obrashcheniya 12.11.2014 g.).
3. Gal'ceva A. A. Neologizmy XXI ve-ka. Koncept: nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal, 2014, no. 13. pp. 21–25.
4. Lopatin N.M. Rozhdenie slova. Neologizmy i okkazional'nye obrazovaniya. Moscow: Nauka, 1973, 152 p.
5. Namitokova R. Yu. Avtorskie neologizmy: slovoobrazovatel'nyj aspekt. Rostov-na-Donu, 1986, 156 p.
6. Cvilling M. Ya. Perevodnye ehkvi-valenty neologizmov v slovare i tekste. Obuchenie nauchnykh rabotnikov ino-strannym yazykam. Moscow, 1984, pp. 233–246.
7. Teneneva I. V. Logiko-lingvisticheskiy aspekt terminologicheskoy sinonimii. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 3, pp. 8-12.
8. Teneneva I. V. Morfologo-sintaksicheskaya kompressiya v fototekhnicheskoy terminologii. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 4, pp. 7-12.
9. Teneneva I. V. Osobennosti ehllipticheskogo terminoobrazovaniya (na materiale anglijskoj fototekhnicheskoy terminologii). Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2012, no. 2, pp. 22-26.
10. Teneneva I. V. Suzhenie informacionnoj struktury v praktike terminoobrazovaniya. Yazyk dlya special'nykh celej: sistema, funkcii, sreda: sb. nauchnykh statej V Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. Kursk, 2014, pp. 218-223.
11. Vlasenko N. I., Hmelevskaya V. A., Hmelevskoy A. V., RocioYepezRomo. Novye terminologicheskie postupleniya v oblasti mody. Yazyk dlya special'nykh celej: sistema, funkcii, sreda: sb. nauch. st. V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kursk, 2014, pp. 64–69.
12. Zabotkina V. I. Kognitivno-pragmaticheskiy podhod v neologii. Kaliningrad, 1999, pp. 3-9.
13. Ovchinnikova M. S. Psiholingvisticheskiy podhod k probleme inoyazychnogo zaimstvovaniya. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2015, no. 2 (15), pp. 38–43.
14. Rejngardt N. V. Ispol'zovanie neologizmov v nemeckih tekstah v oblasti komp'yuternykh tekhnologij. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2014, no. 4(13), pp. 12-15.
15. Nuclear Technology Review 2016. IAEA, Vienna, 201, 93 p.
16. “Stress tests” specifications. Proposal by the WENRA Task Force dated 21 April 2011. WENRA website, 2011, 37 p.

УДК 811

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

ПРОЦЕССЫ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЕДИНИЦ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

В статье с лингвокультурологических позиций описываются механизмы обогащения текстового содержания в процессе его исторического функционирования.

Текст как компонент этнокультурной реальности в объективной знаковой форме воплощает продукты прошлой речевой деятельности субъекта, имеющие нормативно-регулятивное и ценностно-ориентационное значение, и тем самым выступает необходимым условием этнокультурного устройства социума. Соответственно, текст (классический и дискурс) предстает сложным, интегративным явлением: это особого рода «предмет», который, наряду со смыслом-сообщением как наиболее устойчивой его частью (что делает текст собственно таковым), имеет еще и смысл-ценность (в какой-то мере внешней или вторичной по отношению к сообщению), определяемый значимостью данного текста в системе всех остальных лингвокультурных феноменов общества. Не случайно текст может служить историческим свидетельством по таким вопросам, которые ранее, в другой интеллектуальной среде, не возникали.

Читателю/слушателю, как и автору текста, даны не только элементарные носители его смысла, но и выработанные обществом механизмы смыслового синтеза. В речевом произведении простейшими значимыми единицами являются морфемы и слова – те устойчивые инвариантные фрагменты множества предложений, из которых по определенным языковым моделям строятся новые предложения. Кроме того, возможность взаимопонимания обеспечивается использованием общественно признанных и усвоенных всеми участниками форм и способов связи осмысленных сверхфразовых образований в смысловое единство целого текста. Подобно грамматическим структурам языка, они имеют для автора нормативное значение, поскольку обеспечивают возможность воспроизведения процедур смыслового синтеза в сознании читателя/слушателя. Каждая последующая эпоха принимает участие в образовании новых смысловых (лингвокультурных) пластов, носителем которых общественное сознание признает тот же самый текст. Соответственно, при неизменности материального тела текста под влиянием определенных лингвокультурных факторов происходит его смысловое обогащение и формируется лингвокультурный смысл (продукт коммуникативно-познавательной деятельности, который вбирает в себя как объективно-истинное знание, так и субъективную ценность, значимость предмета для каждого конкретного индивида).

Синтез лингвокультурного смысла, в основе которого лежит связь между продуцируемыми компонентами, опирающаяся на наличие в них общих, повторяющихся элементов (повторение значимых категорий и установление явных или латентных связей; подведение многообразного содержания под устойчивые, исторически повторяющиеся формы и схемы; включение скрытых цитат, эпиграфов, посвящений, ссылок на труды других авторов или на их идеи, реминисценций и аллюзий) является одним из наиболее фундаментальных аспектов деятельности как по созданию текстов, так и их пониманию. Вслед за внутритекстовыми образуются межтекстовые связи, причем базирующиеся на них механизмы синтеза автор может использовать намеренно (в соответствии со своим замыслом и творческим методом) для создания смыслового эффекта подтекста, либо они могут быть заключены в тексте с самого начала (хотя создатель и не подозревал об этом). Однако независимо от того, сознательно или неосознанно автором в процессе конструирования текста использованы показатели этих связей для создания лингвокультурного смысла, отделившись от своего творца, текст выходит из-под авторского контроля и начинает жить своей собственной жизнью.

Ключевые слова: лингвокультурный смысл текста, механизмы смыслового синтеза, средства внутритекстовых и межтекстовых связей.

Ссылка для цитирования: Боженкова Р. К. Процессы смыслообразования текстовых единиц: лингвокультурологическая интерпретация // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 73–78.

С лингвокультурологических позиций текст как компонент этнокультурной реальности в объективной знаковой форме воплощает продукты прошлой речевой деятельности субъекта, имеющие нормативно-регулятивное и ценностно-

ориентационное значение, и тем самым выступает необходимым условием этнокультурного устройства социума. В этой связи текст (письменный и устный, классический и дискурс) предстает сложным, интегративным явлением диалектиче-

го единства языкового и внеязыкового содержания – предметного и духовного мира лингвокультуры. Именно лингвокультура воплощает структурно-содержательную организацию текста, его объективный результат и одновременно манифестирует основную сферу его функционирования, реализации и трансляции¹.

Исследование механизмов создания, организации и понимания текста обнаруживает такое интересное и пока еще недостаточно изученное явление, как его (текста) способность обогащать содержание, накапливать смысл в процессе своего исторического функционирования. Ранее всего этот феномен был осознан в отношении художественных произведений и их исторических судеб.

Так, М. М. Бахтин писал: «Мы можем сказать, что ни сам Шекспир, ни его современники не знали того «великого Шекспира», какого мы знаем теперь. Втиснуть в Елизаветинскую эпоху нашего Шекспира никак нельзя. О том, что каждая эпоха открывает в великих произведениях прошлого всегда что-то новое, говорил в свое время еще Белинский. Что же, мы примышляем к произведениям Шекспира то, чего в них не было, модернизируем и искажаем его? Модернизации и искажения, конечно, были и будут. Но не за их счет вырос Шекспир. Он вырос за счет того, что было и есть в его произведениях, но что ни сам он, ни его современники не могли осознанно воспринять и оценить в контексте культуры своей эпохи» [1, с. 331-332].

Подобные факты наблюдаются не только в художественной литературе, но и в философских, исторических, научных и иных текстах, что свидетельствует о парадоксальной ситуации: мы можем получать от текста больше, чем он на первый взгляд содержит. С одной сторо-

ны, стремление читателя (слушателя) к адекватному пониманию текста предполагает овладение смыслом данной целостной единицы, то есть усвоение той мысли, которую вкладывал в этот текст его автор, а не комментаторы, интерпретаторы, критики (хотя, быть может, и с их помощью). Но, с другой стороны, поняв нечто большее, чем сообщал автор, человек тем не менее не чувствует угрызений совести за то, что исказил мысль автора; более того, полагает, что понял текст верно, и не намерен отка-зываться от того добавочного смысла, который усмотрел в нем, хотя научный анализ убеждает, что такой смысл не может принадлежать создателю произведения.

В этой связи представляется важным ответить на вопросы: как появляются эти смыслы и какова их природа? насколько автору удается управлять деятельностью своего читателя (слушателя)? Если же эта деятельность шире и богаче того, что требует автор от своего адресата, то можно ли рассматривать ее результаты как чисто субъективные искажения или они являются неизбежным продуктом функционирования текста в системе лингвокультуры?

Любой текст, будь то краткая надпись, найденная при археологических раскопках, развернутый философский трактат или современный деловой документ, представляет собой неоднородное явление. Это особого рода предмет, который, наряду со смыслом-сообщением как наиболее устойчивой его частью, менее всего подверженной изменениям (что делает текст собственно таковым), имеет еще и смысл-ценность (в какой-то мере внешний или вторичный по отношению к сообщению), определяемый значимостью данного текста в системе всех остальных лингвокультурных феноменов того общества, в котором он функционирует.

Материальные и духовные ценности не только раскрывают вдумчивому читателю (слушателю) свой собственный предметный смысл, но и позволяют заново осмыслить многие социальные, куль-

¹ Следует отметить, что сегодня развивается новое научное направление, определяющее данные и другие аспекты речевой (мыслительной) деятельности индивидуума как единый взаимообусловленный процесс, – психолингвокультурология [7].

турные и лингвистические феномен². Поэтому текст может служить историческим свидетельством по таким вопросам, которые ранее, в другой интеллектуальной среде, не возникали. «При нашей неизбежной подчиненности прошлому, – отмечал М. Блок, – мы пользуемся, по крайней мере, одной льготой: хотя мы обречены знакомиться с ним лишь по его следам, нам все же удается узнать о нем значительно больше, чем ему угодно было нам открыть. Если братья /.../ с умом, это великая победа понимания над данностью» [2, с. 26].

Хорошему читателю (слушателю), как и автору текста, даны не только элементарные носители его смысла, но и выработанные обществом механизмы смыслового синтеза. В речевом произведении простейшими значимыми единицами являются морфемы и слова – те устойчивые инвариантные фрагменты множества предложений, из которых по определенным языковым моделям строятся новые предложения. Однако языковой компетенцией автора и адресата дело не исчерпывается. Возможность взаимопонимания обеспечивается, кроме того, использованием общественно признанных и усвоенных всеми участниками своего ро-

да коммуникативного акта форм и способов связи предложений в простейшем речевом произведении, способов связи осмысленных сверхфразовых образований в смысловое единство целого текста. Подобно грамматическим структурам языка, они имеют для автора нормативное значение, поскольку обеспечивают возможность воспроизведения процедур смыслового синтеза в сознании читателя (слушателя) [3].

Вместе с тем автор далеко не всегда властен над этим смыслом, поскольку в его образовании принимает участие все общество, которое как социальный заказчик признает, отвергает либо ограничивает значимость предложенных решений. Каждая последующая эпоха принимает участие в образовании новых смысловых (лингвокультурных) пластов, носителем которых общественное сознание признает тот же самый текст. Иными словами, при неизменности материального тела текста под влиянием определенных лингвокультурных факторов происходит его смысловое обогащение. Поэтому то, что мы называем лингвокультурным смыслом, есть продукт коммуникативно-познавательной деятельности, который вбирает в себя как объективно-истинное знание, так и субъективную ценность, значимость предмета для каждого конкретного индивида.

Таким образом, приращение лингвокультурного смысла не может основываться только на той информации, которая содержится в анализируемом тексте. Появление новых лингвокультурных смысловых компонентов обусловлено синтезом того лингвокультурного смысла, который воспринимается при знакомстве с текстом, и того, который привносится извне, из окружающего контекста или отдельных его элементов.

Синтез лингвокультурного смысла является одним из наиболее фундаментальных аспектов деятельности как по созданию текстов, так и их пониманию [8]. Какими бы путями ни формировался замысел автора, свой текст он строит из

² Так, во второй половине XX века в ходе урбанизации и становления постиндустриального общества появились общемировые социально-культурные тенденции к изменению традиционных видов деятельности и культурно-бытовой среды, в результате чего обществе сформировалась потребность пересмотра традиционных ценностных ориентиров, моральных норм и природы человеческих знаний. Через поиски новых ценностей и нового языка родилась философия постмодернизма, переосмыслившая взгляд на историю и утвердившая множественность истин и интерпретаций. Постмодернизм провозгласил принцип «двухадресности», в соответствии с которым произведения искусства обращены и к интеллектуальной элите, знакомой с кодами культурно-исторических эпох, претворенных в данном произведении, и к массовой аудитории, которой окажется доступным лишь один, лежащий на поверхности культурный код, но и он тем не менее дает почву для интерпретации, одной из бесконечного множества.

элементов, осмысленных не только для него самого, но и для будущего читателя (слушателя). Если автор всерьез озабочен достижением своей цели, то, используя выбранные из арсенала современной ему лингвокультуры средства, он последовательно структурирует свою мысль в сознании актуального или потенциального адресата, синтезирует ее из тех смысловых элементов, которыми владеют оба агента этого «коммуникативного акта».

В основе смыслового синтеза лежит связь между синтезируемыми компонентами, основанная на наличии в них общих, повторяющихся элементов. Новое смысловое единство достигается следующими путями:

Повторением некоторых элементов (созвучий, лексических единиц, персонажей, образов, поэтических формул, идей, тем и пр.) и установлением явных и латентных связей (рема-тематических цепочек, различных типов секвенций, взаимопроникновения коммуникативных целей и др.). Вследствие наличия данных «скреп» различные по своему основному содержанию фрагменты приобретают нечто общее, связывающее их в единое целое [3; 4].

Подведением многообразного содержания под устойчивые, исторически повторяющиеся формы и схемы: формы предложений и суждений, речевые и литературные жанры, ритм, повторяющиеся сюжеты, устойчивую композицию текста, мировоззренческие и научные принципы, категории как формы мышления [3; 4]. Такие формы являются «продуктом векового предания, бессознательно сложившейся условности, а по отношению к той или другой личности – выучки и привычки» [6, с. 376].

В случае если смысл текста, и прежде всего литературно-художественного, создавался бы только теми средствами, которые так или иначе представлены и зафиксированы в самом тексте, то возможности для его различных истолкований были бы существенно ограничены. Поскольку автор сам, в соответствии со

своей волей и замыслом, отбирает материал, из которого последовательно строит все более сложные смысловые единства вплоть до полного воплощения своей идеи в интересубъективной знаковой форме, поскольку используемые механизмы внутритекстовой связи также подчинены его власти и контролю, постольку он вправе был бы рассчитывать на более или менее однозначную интерпретацию своего речевого продукта (произведения) подготовленным адресатом. Дело обстоит иначе главным образом потому, что в создании смысла целого произведения принимают участие факторы, которые лишь в незначительной степени могут быть учтены автором и в еще меньшей – контролироваться им.

Всякий текст, хотя он имеет свои четкие графически, этнически либо иначе зафиксированные границы, не представляя собой изолированной монады, он тысячами нитей сцеплен с окружающим его миром лингвокультурных смыслов, значений, ценностей, носителями которых выступают как предметные ситуации и действия людей, так и другие тексты. Вслед за внутритекстовыми образуются межтекстовые связи, которые являются важным средством формирования лингвокультурного смысла текста. Базирующиеся на них механизмы синтеза автор может использовать намеренно (в соответствии со своим замыслом и творческим методом) для создания смыслового эффекта подтекста, либо они могут быть заключены в тексте с самого начала (хотя создатель и не подозревал об этом).

Средствами межтекстовой связи служат явные и скрытые цитаты, эпиграфы, посвящения, ссылки на труды других авторов или на их идеи, литературные, культурные, исторические реминисценции и аллюзии. Заимствование сюжетов и персонажей также создает переключку: диалог между текстами задает лингвокультурный контекст произведения, в рамках которого его следует восприни-

мать³. Мы не говорим уже о тех многочисленных случаях, когда текст выступает в позиции метатекста (пародия, рецензия, литературоведческая, историко-философская, историко-научная статья), то есть когда предметом его является другое произведение.

Повторение семантически значимых элементов и в отношениях между текстами играет роль конструктивного принципа. Если предложение как единица языка может воспроизводиться неоднократно, то, приобретая статус высказывания, оно никогда не может повториться, так как изменилось его место и функция в целом тексте. Цитата, попадая в новый контекст, приобретает дополнительные нюансы, создает иной смысловой эффект подтекста: она подтверждается или оспаривается, может служить авторитетным словом, самопародией, быть объектом иронии, наконец, может выступать знаком внетекстового смысла⁴.

Таким образом, синтезируемые компоненты как на внутритекстовом, так и на межтекстовом уровнях обеспечивают

³ К примеру, важнейшей чертой постмодернистской литературы является интертекстуальность как обозначение общего свойства текстов, выражающегося в наличии между ними связей, благодаря которым тексты (или их части) могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаться друг на друга. Через призму интертекстуальности мир предстает как огромный текст, в котором все когда-то уже было сказано, а новое возможно только по принципу калейдоскопа: смешение определенных элементов дает новые комбинации; и тем самым художественный текст становится качественно иным и предстает динамичным процессом порождения смыслов, многолинейным и принципиально «вторичным», не имеющим автора в привычном для нас представлении.

⁴ Так, в постмодернистской эстетике осознанная цитатность, ирония, пародия и самопародия используются для переосмысления элементов культуры прошлого и старых догм, наполнения старых непререкаемых истин новым содержанием, более соответствующим современным реалиям. В связи с этим к числу наиболее распространенных жанров относятся дневники, записки, свод коротких фрагментов, письма, комментарии, сочиняемые героями романов.

не только внутреннюю целостность текста, но и включенность этого текста в более широкий лингвокультурный контекст. Независимо от того, сознательно или неосознанно автором в процессе конструирования текста использованы показатели этих связей для создания лингвокультурного смысла, отделившись от своего творца, текст выходит из-под авторского контроля и начинает жить своей собственной жизнью.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., 1986.
3. Боженкова Н. А. Логико-синтаксические механизмы кодирования возможных культурных смыслов в тексте: монография. Курск, 2005.
4. Боженкова Н. А., Боженкова Р. К. Механизмы лингвокультурологического моделирования новых возможных смыслов // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года): в 15 т. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. Т. 6. С. 61–65.
5. 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.
6. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. М.: Изд-во ЛКИ, 2014.
7. Красных В. В. Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии // МИРС. 2014. № 2. С. 9–16.
8. Bozhenkova R., Bozhenkova N., Mirzaeva T. Mechanisms of linguacultural modeling of new possible meaning // Journal of Language and Literature, 2015, vol. 6, no. 4, pp. 37–38.

Поступила в редакцию 03.05.17

UDC 811

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

THE PROCESS OF SENSE FORMATION WITHIN A TEXT UNIT: LINGUOCULTURAL INTERPRETATION

The article describes various mechanisms to enrich the content of the text in the process of its historical functioning from the standpoint of linguocultural studies.

The text in its objective sign form and as a component of ethno-cultural reality embodies the product of person's previous speech experience, which has standardizing, regulatory as well as value significance, and thus represents a necessary condition for ethno-cultural arrangement and functioning of the society. Accordingly, the text (both in its classic form and discourse) appears as a complicated integrative phenomenon, being a specific type of "object", which, along with its message as the most stable part (which makes the text itself as such), also has its value (which is to some extent superficial or secondary compared to the message). The value of the text is determined by its significance in the system all other phenomena in the linguocultural society. This confirms that fact that the text can serve as historical evidence on the issues that have never previously been arisen in any other intellectual milieu.

The reader/listener, as well as the author of the text, possess not only the very carriers of meanings within a certain text, but also mechanisms of semantic synthesis formerly developed by the society. The primary units of the speech are morphemes and words, which are stable and replaceable fragments of sentences, with the help of which new sentences can be built in accordance with specific language models. In addition, mutual understanding is also provided by the use of socially recognized and universally accepted forms and methods to connect super-phrasal entities to achieve the unity of the whole text. Like grammar units, they perform a standardizing part to the author since they provide the ability to furtherly reproduce semantic synthesis in a reader's/listener's consciousness. Each subsequent era is involved in the formation of new semantic, or linguocultural, layers, which according to social consciousness are carried by the text. Accordingly, the invariability of the material body of the text under the influence of certain linguocultural factors facilitate its semantic enrichment and the formation of linguocultural sense (the product of communicative and cognitive activity, which incorporates both objectively true knowledge and subjective value and significance of the object for each individual).

The synthesis of linguocultural sense, based on the connection between text components, is founded on general repetitive elements (therein repetition of meaningful categories and setting explicit or latent connections; fitting diverse content in the frames of stable, historically repeating forms and schemes, including hidden quotations, epigraphs, initiations, references to the works of other authors or their ideas, reminiscences and allusions). This is one of the fundamental aspects of both text creation and text comprehension. Following intra-textual collections, intertextual connections are established, thereto the synthesis mechanisms can be used by the author intentionally, in accordance with his personal concept and artistic method, in order to create a semantic effect of subtext, otherwise these mechanisms can be enclosed in the very beginning of the text (although the author hasn't intended them). However, whether consciously or unconsciously, in the process of text construction the author of the text uses indicators of these connections to create linguocultural sense. Further, the text inevitable separates from its creator, comes out of his control and starts to live its own life.

Key words: *linguocultural sense of the text, mechanisms of sense synthesis, means of intra-textual and intertextual linking.*

For citation: Bozhenkova R. K. The process of sense formation within a text unit: linguocultural interpretation, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 73–78 (in Russ.).

References

1. Bahtin M. M. *Ehstetika slovesnogo tvorchestva*. Moscow, 1979.

2. Blok M. *Apologiya istorii ili remeslo istorika*. Moscow, 1986.

3. Bozhenkova N. A. *Logiko-sintaksicheskie mekhanizmy kodirovaniya vozmozhnyh kul'turnyh smyslov v tekste: monografiya*. Kursk, 2005.

4. 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 (g. Granada, Is-paniya, 13–20 sentyabrya 2015 goda): v 15 t. S.-Petersburg: MAPRYAL, 2015, vol. 6, pp. 61-65.*

5. 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, 2015. 153 p.

6. Veselovskij A. N. *Istoricheskaya poehtika*. Moscow: Izd-vo LKI, 2014.

7. Krasnyh V. V. *Lingvokognitivnaya priroda fenomena vosproizvodimosti v svete psiholingvokul'turologii*. MIRS, 2014, no. 2, pp. 9-16.

8. Bozhenkova R., Bozhenkova N., Mirzaeva T. *Mechanisms of linguacultural modeling of new possible meaning*. *Journal of Language and Literature*, 2015, vol. 6, no. 4, pp. 37-38.

УДК 378.147

А. Н. Лазарев, канд. техн. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: lan-1955@yandex.ru)

А. Е. Кузько, канд. физ.-мат. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail:kuzko@mail.ru)

А. В. Кузько, канд. физ.-мат. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: avkuzko@mail.ru)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Система общественно-экономических отношений в обществе предопределяет и систему образования в нем. Жестко вертикальной, плановой системе экономических отношений в нашей стране в недавнем прошлом успешно соответствовала фронтальная парадигма в системе образования. Переход к общественно-экономической системе в обществе, основанной на нескольких принципиально различных формах собственности, вызовет изменения и в системе образования. Современное общество требует активных, предприимчивых, мотивированных на значимые цели молодых людей. Поэтому, реформа системы образования в нашей стране должна основываться на переходе от фронтальной к личностно-ориентированной, внутренне активной парадигме обучения. Это определено Государственными образовательными стандартами ФГОСЗ¹. Приемлемым инструментом такого перехода является информатизация процесса образования.

В предлагаемой работе проанализирована суть понятий: информационная технология образования, компьютерная технология обучения, интерактивная технология обучения. Сформулированы предложения по применению информационных и интерактивных технологий в организации учебного процесса в университете. Рассмотрены варианты использования интерактивных компьютерных технологий в различных видах учебного процесса. Обобщен имеющийся у авторов, опыт применения интерактивных компьютерных технологий в процессе преподавания курса физики в университете.

Ключевые слова: информационная технология, компьютерная технология, интерактивная технология, компьютерная система организации учебного процесса, компьютерная система решения задач по физике, компьютерная модель лабораторной работы, система самостоятельной работы студентов, электронный деканат.

Ссылка для цитирования: Лазарев А. Н., Кузько А. Е., Кузько А. В. Интерактивные технологии обучения // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 79–87.

Введение

Совершенно очевидно, что на современном этапе развития общества реформа образования должна основываться на переходе от фронтально-лекционной парадигмы обучения («числом побольше, ценою подешевле»), к личностно-ориентированной, интерактивной [1]. Традиционная, или фронтальная система образования предполагает следующие этапы: объяснение «нового материала» (лекция); его «закрепление» (решение примеров); применение нового знания, в совокупности с полученным ранее, в новой ситуации (решение задач). Учитель вместе с учебником является основным источником знания для ученика. Учитель определяет и направляет процесс обу-

чения. Он же контролирует и оценивает знания ученика. При этом игнорируется, нивелируется ценность каждого ученика. Его личное «Я» вынуждено приспособливаться к общепринятой идеологии, а сам он обязан подчиняться коллективным интересам [1].

В личностно-ориентированной системе образования личность ученика или студента перемещается в центр образовательного процесса. Не преподавание учителем, а активное познание предмета учеником является главным моментом в двустороннем процессе обучения. Преподаватель выступает в роли организатора самостоятельной, активной познавательной деятельности обучающегося, его наставника и консультанта. Традиционная парадигма

отношения в образовании *учитель – учебник – ученик* заменяется на новую: *ученик – учебник – учитель* [1].

Такое преобразование парадигмы образования потребует немало времени и много денег. А самое главное, это принципиально иная, чем сейчас, профессиональная подготовка учителей и преподавателей. Это переработка или разработка нового учебно-методического материала. Это новые приемы и методы обучения. Но, уже в настоящих Государственных образовательных стандартах по дисциплинам высшего образования требуется проведение занятий в интерактивной форме.

Основная часть

Сравним два способа изучения темы «Батарея конденсаторов» в курсе «Общей физики». Традиционно, на лекции мы приводим определение электрической емкости, рассматриваем виды конденсаторов, выводим формулы расчета емкости различных конденсаторов и два способа соединения конденсаторов: параллельное, представленное на рис. 1, и последовательное, представленное на рис. 2. Мы доказываем, что при параллельном соединении конденсаторов напряжение на каждом из них одинаково, и равно напряжению на батарее, общий электрический заряд батареи равен сумме зарядов на каждом из конденсаторов, а общая емкость батареи равна сумме емкостей каждого конденсатора или определяется по формуле $C_0 = C_1 + C_2 + C_3$.

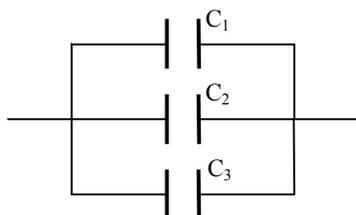


Рис. 1

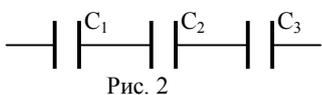


Рис. 2

При последовательном соединении конденсаторов заряды на каждом из них одинаковы, общее напряжение равно сумме напряжений на каждом из конденсаторов, а общая емкость батареи определяется по формуле

$$\frac{1}{C_0} = \frac{1}{C_1} + \frac{1}{C_2} + \frac{1}{C_3}.$$

Для расчета емкости сложной цепи нужно выделить участки последовательного и параллельного соединения конденсаторов и поэтапно рассчитать общую емкость. Для закрепления изложенного материала мы предлагаем студентам решить следующую задачу.

Задача. Найти общую емкость батареи конденсаторов, представленной на рисунке 3, и определить предельное напряжение цепи, в которую можно включать эту батарею. Емкость каждого конденсатора равна 2 мкФ, а пробойное напряжение каждого конденсатора 10В.

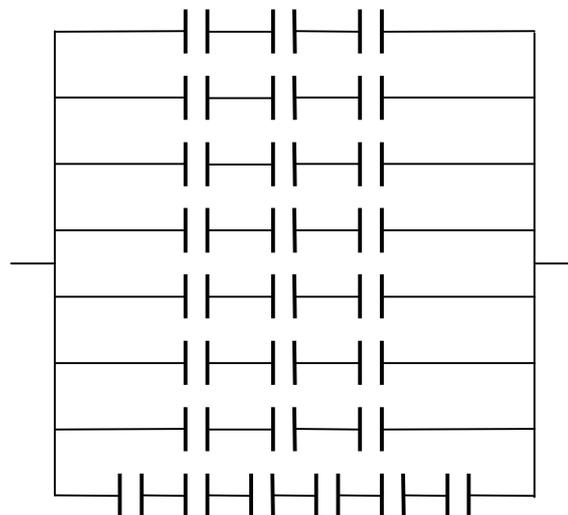


Рис. 3

Решение.

При последовательном соединении трех одинаковых конденсаторов общая емкость цепочки

$$\frac{1}{C_0^1} = \frac{1}{C} + \frac{1}{C} + \frac{1}{C} = \frac{3}{C} \Rightarrow C_0^1 = \frac{C}{3} = \frac{2}{3} \text{ мкФ}$$

уменьшается в три раза по отношению

к емкости одного конденсатора. Напряжение, в которое можно включать эту цепочку из трех последовательно соединенных конденсаторов, увеличивается в три раза

$$U_o = U_1 + U_2 + U_3 = 3U = 30V.$$

При параллельном соединении семи таких цепочек общая емкость равна сумме емкостей каждой цепочки:

$$C_o^2 = 7C_o^1 = 7 \cdot \frac{2}{3} = \frac{14}{3} = 4\frac{2}{3} \text{ мкФ}.$$

Последняя восьмая цепочка имеет шесть конденсаторов, её ёмкость

$$C_o^3 = \frac{C}{6} = \frac{1}{3} \text{ мкФ},$$

а емкость всей батареи

$$C_o = C_o^2 + C_o^3 = 4\frac{2}{3} + \frac{1}{3} = 5 \text{ мкФ}.$$

Ответ: $C_o = 5 \text{ мкФ}$. $U_o = 30V$.

А теперь сформулируем эту задачу иначе.

Задача. Имеются конденсаторы емкостью 2 мкФ и предельным напряжением 10В. Нужна батарея конденсаторов емкостью точно 5 мкФ, которую можно было бы включать в сеть напряжением 25 В. Обосновать и нарисовать схему соединения конденсаторов, содержащую наименьшее их число.

Решение.

Решение этой задачи подтолкнет студента к необходимости разобраться, как определяется общий заряд, емкость и напряжение батареи последовательно и параллельно соединенных конденсаторов. Это базовые знания, которые студент должен получить на лекции. Далее преподаватель подскажет, что рассуждения лучше начать с напряжения. Возможно, с помощью следующего примера. Общую емкость 5 мкФ можно получить, соединив параллельно, два конденсатора по 2 мкФ, и к ним,

ещё раз параллельно, цепочку из двух последовательно соединенных конденсаторов (рис. 4). Общая емкость батареи будет равна 5 мкФ.

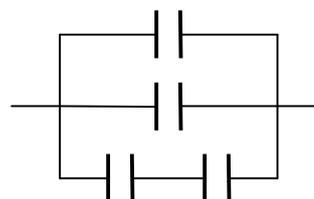


Рис. 4

$C_o = 2 + 2 + 1 = 5 \text{ мкФ}$. Но, при включении такой батареи в сеть напряжением 25 вольт, на каждом из первых двух конденсаторов напряжение будет по 25 вольт, а на двух последних по 12,5 вольт. Наступит «пробой» каждого из конденсаторов.

Нужно исходить из предельно допустимого напряжения на одном конденсаторе – 10 вольт. А напряжение в сети – 25 вольт. При каком соединении конденсаторов общее напряжение будет равно сумме напряжений на каждом из конденсаторов? – При последовательном! Поэтому, мы обязаны соединить последовательно не менее трех конденсаторов. К сожалению, ёмкость цепочки при этом уменьшится до

$C_o^1 = \frac{C}{3} = \frac{2}{3} \text{ мкФ}$. Для увеличения емкости батареи соединяем такие цепочки параллельно. Всего $5 : \frac{2}{3} = 7,5$ семь

штук. Общая емкость семи цепочек, по три конденсатора в каждой, будет равна

$$C_o^2 = 7 \cdot C_o^1 = 7 \cdot \frac{2}{3} = \frac{14}{3} = 4\frac{2}{3} \text{ мкФ}.$$

Недостает емкости в $\frac{1}{3} \text{ мкФ}$. Как получить из конденсаторов ёмкостью 2 мкФ цепочку емкостью $\frac{1}{3} \text{ мкФ}$? Соединить последовательно шесть кон-

денсаторов ёмкостью по 2 мкФ каждый. Окончательная схема батареи

конденсаторов, удовлетворяющая условию задачи, представлена на рисунке 5.

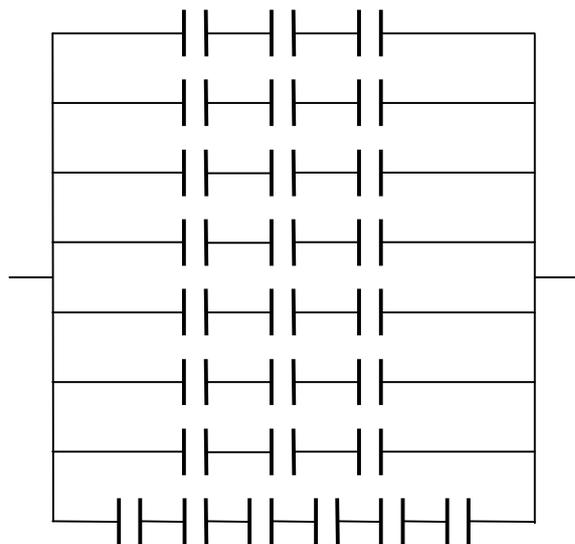


Рис. 5

Какой из рассмотренных способов предпочтет преподаватель, определится конкретной группой обучающихся и учебной ситуацией. Но совершенно очевидно, что методика обучения определяется, и будет определяться преподавателем, его квалификацией, «педагогическим мастерством» и мотивированностью в работе.

Постановку ещё одной проблемной ситуации, активизирующей учебный процесс, рассмотрим на следующем примере.

Задача. Необходимо увеличить количество тепла, получаемого от бытового электрического обогревателя в единицу времени. Что для этого нужно сделать: удлинить или укоротить спираль обогревателя?

Решение. Количество тепла, получаемого от бытового электрического обогревателя в единицу времени, – это мощность электрического тока, выделяющаяся на обогревателе. Она равна произведению силы тока, текущего через обогреватель, на напряжение на нем: $P = JU$. Напряжение равно произведению тока на сопротивление спирали. А сопротивление проводника равно произведению удельного сопротивления материала проводника ρ на его

длину l , деленному на площадь поперечного сечения S проводника:

$$U = JR = J \frac{\rho l}{S} \Rightarrow P = J^2 \frac{\rho l}{S}$$

Таким образом, мощность P пропорциональна длине проводника l , и, чтобы увеличить количество тепла, получаемого от бытового электрического обогревателя, нужно его спираль удлинить.

Но с другой стороны, ток равен отношению напряжения на обогревателе к его сопротивлению $J = \frac{U}{R}$. Тогда

$$P = JU = \frac{U}{R} U = \frac{U^2}{R} = \frac{U^2}{\frac{\rho l}{S}} = \frac{U^2 S}{\rho l}$$

Мощность P обратно пропорциональна длине проводника l , и, чтобы увеличить количество тепла, получаемого от бытового электрического обогревателя, нужно его спираль укоротить!

Так удлинить или укоротить?! Длительность паузы здесь определяется «театральностью» преподавателя, но выбирать надо. А выбор буквально на поверхности. Как соединяются потребители электроэнергии в бытовой сети? Параллельно! До изменения длины спирали и после, напряжение на обогревателе будет одинаковым, 220 вольт. Использовать нужно вторую формулу $P = \frac{U^2 S}{\rho l}$, а спираль нужно укоротить.

Альтернативой этой задачи могла бы быть задача в следующей формулировке.

Задача. Как изменится мощность бытового электрического обогревателя, если длину его спирали увеличить (уменьшить) вдвое?

У кого из преподавателей, и насколько активизирует учебный процесс такой метод обучения, вопрос может быть и дискуссионный, но совершенствовать учебный процесс надо. Это требования Государственного стандарта образования. Поэтому мы вынуж-

дены писать в рабочих программах, что обязуемся проводить не менее 30% своих занятий в активных формах: «учебная дискуссия», «решение ситуационной задачи», «кейс-технологии», «мозговая атака» и т.д. Не имея для этого никаких методических разработок. А когда учителю школы продумать и придумать эти приемы преподавания при 36 часах недельной учебной нагрузки (как иначе обеспечить требуемый президентом уровень средней заработной платы). Или преподавателю вуза, при 3-5 разных потоках и утвержденных показателях перспективного развития.

Реализация новой учебной парадигмы должна инициироваться и сопровождаться реорганизацией структуры учебного заведения. Она будет санкционироваться «сверху» и подкрепляться определенными административными решениями на местах. В рамках «учебного коридора», определенного расписанием занятий, программами дисциплин, контрольными точками и т.д., студент выбирает свою, индивидуальную «учебную траекторию». Но, нужен будет постоянный, индивидуальный, тотальный учет и контроль. Начиная от входа в университет, посещения занятий, ежедневной оценки работы студента на каждом занятии и выполнения текущей домашней работы и т.д., до контроля своевременности выполнения индивидуальных заданий, расчетно-графических и курсовых работ по дисциплинам. А также, контроль участия студента в спортивных, культурных и общественных мероприятиях. Выполнять такую функцию должна будет мощная информационная сеть, которую мы назвали в работе [6] «электронный деканат».

Первое необходимое условие перехода к активной парадигме обучения – это использование информационных технологий в организации учебного процесса в целом. Второе необходимое, но ещё не достаточное условие, это

разработка учебно-методических материалов, соответствующих новой образовательной парадигме. И здесь основой индивидуализации и активизации образовательного процесса будут компьютерные технологии. Ниже мы приводим примеры использования компьютерных технологий как педагогического инструмента в различных видах учебного процесса в курсе физики.

Под информационными технологиями подразумевают совокупность технических и программных средств для сбора, обработки, хранения и передачи информации. В настоящее время компьютеры используются в учебной и исследовательской деятельности для выполнения сложных вычислений, для организации баз данных, качественного оформления различных текстовых и графических документов и т.д. Применительно к учебному процессу, правильнее было бы говорить не об информационных, а о компьютерных технологиях обучения. Под компьютерными технологиями обучения мы понимаем педагогический инструмент или метод обучения, а не способ дистанционного доступа к информации [2, 3]. В компьютерных технологиях обучения компьютер выполняет не вспомогательную, а базовую роль, являясь своеобразным инструментом интерактивной системы обучения. Компьютерная технология обучения включает комплекс аппаратных средств, соответствующего программного обеспечения и необходимых информационно-методических баз данных, используемых в самом процессе обучения [4, 5].

На практических занятиях по физике каждый преподаватель найдет разумное для себя сочетание фронтальных и индивидуальных форм работы студентов. Но, и во фронтальной части занятия, преподаватель имеет возможность с помощью компьютера продемонстрировать условие задач, рисунки, графики, динамические модели физиче-

ской ситуации задачи. С помощью «интерактивной» или обычной доски он обсуждает со студентами решения опорных задач по теме занятия. Преподаватель выставляет текущие оценки на занятии в электронный журнал, в соответствии с активностью конкретного студента в решении задач «у доски». Затем студенты приступают к индивидуальной, интерактивной работе в разработанной нами компьютерной системе обучения решению задач «Решение задач по физике». Подробно эта компьютерная технология обучения представлена в работе [4]. А её суть, заключающуюся в поэтапном диалоговом подталкивании студента к решению задачи с помощью системы подсказок, рассмотрим на простом примере.

Задача. Восемь маленьких, одинаковых капелек ртути, радиусом r , при сближении самопроизвольно сливаются в одну большую. Как при этом изменится температура ртути.

Решение. Почему температура ртути должна измениться? Тепло же не подводится. Действительно, если студент не знаком с явлением поверхностного натяжения жидкости, то задача представляет определенную сложность. Здесь уместны следующие подсказки.

Подсказка 1. Почему в невесомости капелька воды приобретает шарообразную форму, а маленькая капелька ртути и в гравитационном поле круглая.

Цель подсказок – подтолкнуть, направить студента в русло правильных рассуждений. Если физическая ситуация, описанная в задаче, студенту совершенно не известна, то в подсказке будет цитата из учебника или указание, где прочитать соответствующую информацию. После каждой из подсказок студент может продолжать решать задачу самостоятельно.

Подсказка 2. Молекулы поверхностного слоя жидкости испытывают избыточное притяжение со стороны

внутренних молекул жидкости, что приводит к поверхностному натяжению жидкости, искривлению её свободной поверхности и появлению внутри жидкости дополнительного Лапласового давления.

Подсказка 3. Сила поверхностного натяжения жидкости пропорциональна длине соприкасающихся поверхностей $F = \sigma l$, где σ – коэффициент поверхностного натяжения жидкости, а энергия поверхностного натяжения равна $W = \sigma S$, где S – площадь поверхности жидкости. В соответствии с общим принципом минимума энергии в природе, жидкость, в отсутствии гравитационного поля, принимает форму шара, как тела, имеющего минимальную площадь поверхности при заданном объеме.

Подсказка 4. Сравните площадь поверхности ($S = 4\pi r^2$) восьми маленьких и одной большой капли. Уменьшение площади поверхности жидкости, приведет к высвобождению энергии поверхностного натяжения $\Delta W = \sigma \Delta S$, которая и пойдет на нагревание жидкости: $\Delta W = \Delta Q = cm\Delta T$.

Подсказка 5. Решение. При слиянии восьми маленьких капелек ртути в одну большую, уменьшается площадь поверхности жидкости

$$\Delta S = S_1 - S_2 = 8 \cdot 4\pi r^2 - 4\pi R^2.$$

Соотношение между радиусами большой и малой капли найдем из равенства суммарного объема восьми маленьких объему одной большой:

$$V_1 = V_2 \Rightarrow 8 \cdot \frac{4}{3}\pi r^3 = \frac{4}{3}\pi R^3 \Rightarrow R^3 = 8r^3 \Rightarrow R = 2r.$$

Изменение площади поверхности ртути будет равно:

$$\begin{aligned} \Delta S &= S_1 - S_2 = 8 \cdot 4\pi r^2 - 4\pi R^2 = \\ &= 4\pi (8r^2 - R^2) = 4\pi (8r^2 - 4r^2) = \\ &= 4\pi 4r^2 = 16\pi r^2. \end{aligned}$$

А количество энергии поверхностного натяжения, перешедшей в тепло, равно:

$$\Delta W = \Delta Q \Rightarrow 16\sigma\pi r^2 = c m \Delta T \Rightarrow \Delta T = \frac{16\sigma\pi r^2}{cm} =$$

$$= \frac{16\sigma\pi r^2}{c\rho V} = \frac{16\sigma\pi r^2}{c\rho \frac{4}{3}\pi R^3} = \frac{16\sigma r^2}{c\rho \frac{4}{3}8r^3} = \frac{3\sigma}{2c\rho r},$$

где σ – коэффициент поверхностного натяжения ртути; ρ – плотность ртути; c – удельная теплоемкость ртути; r – радиус маленькой капли.

В жестких рамках этой образовательной системы студент мотивирован на результат: каждая использованная подсказка снижает оценку, а время работы в системе в контролирующем режиме может быть ограничено. Но, с другой стороны, в любой задаче можно быстро разобраться, хотя бы с помощью подсказок и решения.

На каждом занятии студент «автоматически» получает оценку за домашнее задание, а выполняет он его в компьютерной системе «Решение задач по физике» [4], и за работу на занятии. Эта оценка компьютерной системы суммируется с оценкой преподавателя, если студент был «у доски», и автоматически заносится в общедоступный журнал текущей успеваемости. Информационные технологии обучения должны высвобождать время студента и преподавателя, делать процесс обучения более продуктивным, содержательным и творческим, а не создавать дополнительные проблемы для преподавателя, как это происходит у нас с балльно-рейтинговой системой текущего контроля успеваемости студентов.

Определенную проблему для преподавателей представляет такая форма работы студентов, как индивидуальная самостоятельная работа. Каждый семестр обновлять содержание модулей весьма проблематично. А при большой

«серийности» и возможностях Интернета, большая часть студентов переписывает решения, не вникая в их содержание. А если списывают, то какой смысл проверять?! Компьютерные технологии обучения позволяют исключительно «мягко» и эффективно разрешить эту проблему. «Кликнув» закладку «Модуль» студент входит в компьютерную систему «Решение задач по физике» [4]. Модуль включает в себя десять тем по 10 баллов за каждую. По теме в базе 50-100 задач. Компьютер случайным образом выбирает одну из них и предлагает студенту решить её в режиме реального времени. Можно воспользоваться калькулятором, справочниками, подсказками или «почти полным» решением задачи. В последнем случае студент получает 1-2 балла и следующую задачу из этой же темы. Для защиты модуля нужно получить не менее 100 баллов, самостоятельно решив 10 задач или, разобравшись в решении 50 задач. В любом случае студент имеет возможность пройти «контрольную точку» без «решешников» и платных «решальников». А со временем количество перейдет в качество. Особо актуальна в такой системе интерактивность студента и отсутствие у него «психологического барьера неудачника». Ему «под силу» любая задача. Пусть, сначала с помощью подсказок. У преподавателя появляется возможность индивидуализировать процесс обучения, в соответствии со способностями студента. Анализируя в компьютере «историю» выполнения студентами модуля, преподаватель оперативно «подгружает» способных студентов сложными, творческими задачами или исследовательскими проектами.

Особенно логично применение компьютерной технологии обучения в лабораторном практикуме по физике.

Деревянным колесом от телеги на Мерседесе, выглядит переписывание студентом 10-15-страничной методички из телефона в тетрадь для лабораторных работ. Применение компьютерных технологий в лабораторном практикуме позволяет на порядок уменьшить затраты времени студента на подготовку к лабораторной работе, осознанно её выполнить, и оформить отчет в совершенно ином качестве. Более того, представляется возможность полного исключения бумажных носителей и автоматическое архивирование отчетов в «электронном деканате». В Юго-Западном государственном университете мы разработали имитационные модели некоторых лабораторных работ, которые выполняют студенты в лаборатории механики и молекулярной физики [5]. Их применение выводит лабораторный практикум на совершенно иной качественный уровень, на порядок повышая его эффективность.

Заключение

Необходимость перехода к интерактивным формам учебного процесса, вынуждает преподавателя изобретать свой «информационный велосипед». Мы считаем, что назрела необходимость организации и централизации этого стихийного порыва. Нужно организовать коллектив преподавателей для разработки информационно-программного обеспечения для всех видов учебно-методических материалов по дисциплинам: лекционные курсы, учебная литература, лабораторные занятия, практические занятия, индивидуальные самостоятельные задания, исследовательские проекты, практики и т.д. И коллектив программистов для создания электронного деканата и

наполнения учебных баз данных. Только вместе можно это сделать!

Список литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
2. Григорьев О. В. Литвиненко Н. М. Современные технологии обучения // Инновации в образовании. 2011. № 7. С. 17–24.
3. Смирнов С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы: учеб. пособие. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007. 400 с.
4. Кузько А. Е., Дремов Е. Н. Лазарев А. Н. Компьютерная интерактивная система решения задач по физике // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. №1. С. 114–121.
5. Лазарев А. Н., Кузько А. Е., Волокитин А. С. Компьютерные технологии в лабораторном практикуме по физике. Изучение законов вращательного движения с помощью маятника Обербека // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Техника и технологии. 2015. № 2(15). С. 89-98.
6. Лазарев А. Н., Игнатенко Н. М., Кузько А. Е. Старт в инновационное развитие возможен только с образовательной платформы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3(20). С. 134–146.

Поступила в редакцию 08.06.17

UDC 378.147

A. N. Lazarev, Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: lan-1955@yandex.ru)

A. E. Kuzko, Candidate of Physico-mathematical Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: kuzko@mail.ru)

A. V. Kuzko, Candidate of Physico-mathematical Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk, Russia) (e-mail: avkuzko@mail.ru)

INTERACTIVE TRAINING TECHNOLOGIES

The system of the socioeconomic relations predetermines education system of society. The frontal paradigm in the education system has successfully matched the rigid vertical, planned system of economic relations in our country in the recent past. The transition to a socio-economic system in a society based on several fundamentally different forms of ownership will cause changes in the education system. Modern society requires active, enterprising, young people oriented toward meaningful goals. Therefore the reform of the education system in our country should be based on the transition from the frontal to the personal-oriented, internally active learning paradigm. This is determined by the federal state educational standards of FSES 3+. An acceptable tool for such a transition is informatization of the education process.

In this paper, the essence of the concepts of information technology education, computer technology training, interactive learning technology. Proposals on the use of information and interactive technologies in the organization of the educational process at the university are formulated. The variants of using interactive computer technologies in various types of educational process are considered. The author's experience of using interactive computer technologies in the process of teaching the physics course at the university is generalized

Key words: information technology, computer technology, interactive technology, computer system for organizing the educational process, computer system for solving problems in physics, computer model of laboratory work, independent work of students, electronic dean's office

For citation: Lazarev A. N., Kuzko A. E., Kuzko A. V. Interactive training technologies, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 79–87 (in Russ.).

References

1. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov / E. S. Polat, M. Yu. Buharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov; pod red. E. S. Polat. Moscow: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002, 272 p.
2. Grigor'ev O. V. Litvinenko N. M. Sovremennye tekhnologii obucheniya. Innovacii v obrazovanii, 2011, no. 7, pp. 17–24.
3. Smirnov S. D. Psihologiya i pedagogika dlya prepodavatelej vysshej shkoly: ucheb. posobie. Moscow: Izd-vo MGTU im. N. Eh. Baumana, 2007, 400 p.
4. Kuz'ko A. E., Dremov E. N., Lazarev A. N. Komp'yuternaya interaktivnaya sistema resheniya zadach po fizike. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 1, pp. 114–121.
5. Lazarev A. N., Kuz'ko A. E., Volokitin A. S. Komp'yuternye tekhnologii v laboratornom praktikume po fizike. Izuchenie zakonov vrashchatel'nogo dvizheniya s pomoshch'yu mayatnika Oberbeka. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Tekhnika i tekhnologii, 2015, no. 2(15), pp. 89–98.
6. Lazarev A. N., Ignatenko N. M., Kuz'ko A. E. Start v innovacionnoe razvitie vozmozhen tol'ko s obrazovatel'noj platform. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2016, no. 3(20), pp. 134–146.

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

РИТОРИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК МЕТОД ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНТА В КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Риторизированное обучение предполагает использование методологических средств риторической деятельности, которая способствует развитию коммуникативных компетенций и внутри которой развиваются диалогические отношения участников коммуникации. Риторическая деятельность дает возможность вступления в диалог с использованием текстов разной стилистической и жанровой направленности, вырабатывает навыки продуцирования, грамотного и убедительного изложения собственных высказываний с опорой на законы, традиции и правила риторики.

Противоречие нашего времени в целом и обучения в частности заключается в повышении коммуникативной активности населения, необходимости формирования новых речевых моделей коммуникации, переходе с монологических к диалогическим формам общения с одной стороны, и в размывании речевых норм, тенденции к речевой агрессии, сокращению дисциплин языковой направленности – с другой.

В процессе преподавания приоритетную роль следует отводить устным формам речевого общения, ориентироваться на практическую значимость дисциплины, на метапредметные результаты обучения, использовать жанровый подход к преподаванию. Стратегии и тактики, составляющие основу процесса риторизации, направлены на развитие речевого потенциала обучающихся, формирование коммуникативной компетенции и будут способствовать достижению поставленных образовательных целей, а именно: уметь устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, достигать взаимопонимания, понимать ситуацию и предмет общения, решать коммуникативные задачи с оптимальным расходом ресурсов, а также разрушать шаблоны в речи студентов, работать над боязнью создания высказывания, научить создавать адресно направленные тексты. Сотрудничество должно быть основой отношений между студентом и преподавателем, такое обучение представляет собой последовательную, серьезную работу, связанную с активными формами и методами. Оно невозможно без риторической составляющей, именно риторика выполняет методологическую функцию – функцию организации коммуникативной деятельности. Освоение материала в рамках диалога приведет к лучшему развитию стремления обсуждать и решать поставленные задачи, обосновывать собственную позицию, высказывать свою точку зрения, научиться осознанному восприятию и анализу содержания любого текста, учитывая при этом законы, традиции и правила риторики.

Ключевые слова: риторизация, коммуникативное пространство, риторическая деятельность, текст, диалогизация.

Ссылка для цитирования: Качанова Л. А. Риторизация учебного процесса как метод включения студента в коммуникативное пространство // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 88–94.

Современная высшая школа в свете образовательных парадигм должна отвечать социальному заказу: обществу требуются специалисты с высокоразвитыми риторическими умениями, с хорошей речевой культурой, владеющие эффективными способами и средствами достижения целей коммуникации, с высоким уровнем подготовленности к организационно-управленческой деятельности. В настоящее время «важнейшим фактором конкурентоспособности при определении профессионального статуса на полилингвальном рынке труда является наличие навыков и умений грамотного и эффективного использования языковых средств

извлечения, обработки, продуцирования и трансляции/ретрансляции информации в соответствии с потребностями профессионально-деловой коммуникации» [3]. Однако риторика на сегодняшний день исключена из числа преподаваемых дисциплин (в частности, в ГАОУ ВО НГГТИ), а то количество часов, отводимых на изучение смежной дисциплины «Русский язык и культура речи», не позволяет уделить достаточное внимание коммуникативному аспекту культуры современной русской речи. Вышеназванные факты приводят к резкому противоречию, заключающемуся с одной стороны в повышении коммуникативной

активности носителей русского языка, замене монологического типа общения на диалогический, а с другой стороны – к размыванию речевых норм, изменению стремления к коммуникативному балансу в общении в советский период на тенденцию к речевой агрессии, – все это при сохранении по сути монологического способа преподавания дисциплин, и, что очень важно, полного отсутствия предметов языковой направленности на некоторых направлениях. Вслед за Н. Голуб под риторизацией мы будем понимать «процесс переосмысления предмета и способов его преподавания, переосмысление организации образовательного процесса как полноценного делового общения по канонам риторики». С. Минеева считает, что риторизация – это «процесс преобразования, т.е. совершенствования и развития, образовательного процесса в целом, преподавания любой учебной дисциплины средствами риторической деятельности участников процесса». Здесь необходимо заметить, что в риторизации нуждается как сам процесс учебного взаимодействия, так и процесс педагогического общения и речевого взаимодействия студентов между собой, причем в процессе преподавания приоритетную роль следует отводить устным формам речевого общения, ведь «языковая способность является социальным образованием, которое развивается в процессе общения» [8], ориентироваться на практическую значимость дисциплины, на метапредметные результаты обучения, использовать жанровый подход к преподаванию.

Ввиду постоянно меняющейся социальной обстановки должны претерпевать изменения и модели общения, а это значит, что риторизацию обучения следует подчинять тем изменениям, которые происходят в сознании участников образовательного процесса – студентов и педагогов. В рамках препода-

вания любой учебной дисциплины должны использоваться методологические средства риторической деятельности, той деятельности, которая способствует развитию коммуникативных компетенций и внутри которой развиваются диалогические отношения участников коммуникации. Риторическая деятельность дает возможность вступления в диалог с использованием текстов разной стилистической и жанровой направленности, что, в свою очередь, позволяет углубиться в особенности стилистической, функционально-смысловой дифференциации анализируемых и произносимых текстов. Студентам необходимо познать грамматику текста, т.е. подходить к своей речи с позиций категориального аспекта, в то же время нельзя оставлять без внимания информационную и регуляционную функции. В последнее время активно развивается лингвокогнитология, которая рассматривает текст как дискурс, т.е. речь, «погруженную в жизнь». Следовательно, есть необходимость обучения студентов составлению и демонстрации собственных текстов как связанных высказываний, объединенных одной авторской идеей, обладающих целостным, глубоким содержанием. Нельзя отрицать тот факт, что произносимый или читаемый текст существует в двух измерениях – в контексте автора речи и контексте адресата. А это значит, что преподавателю важно учитывать культурный уровень, возможность интеллектуального и эмоционального сопереживания с другой стороной – обучающимися, ведь текст «выдает различную информацию в зависимости от диалогического контекста, от развитости субъекта интерпретации» [7].

Немаловажным является в этом случае и постоянное стремление преподавателя к совершенствованию и углублению собственных теоретических познаний и практических ритори-

ческих навыков и умений. При переходе от традиционных методов «транслирующего» преподавания к методам инновационным, учитывающим необходимость риторизации учебного процесса, педагогу важно овладеть методикой преодоления коммуникативных барьеров, зависящих от индивидуальных особенностей участников коммуникации, от умения коммуникантов репрезентировать мысли, слушать и концентрировать внимание, учитывать границу воображения, соотношение лексического запаса отправителя информации и ее получателя, способность декодировать значение слов, тренировать память и развивать мышление. Большая ответственность возлагается на преподавателя, его способность к переосмыслению, преобразованию своих методик, совершенствованию уровня речевой культуры; постоянная работа над изучением современных знаний в области русской и зарубежной риторик будет оказывать благотворное влияние на усовершенствование и развитие образовательного процесса средствами риторической деятельности, а стремление к внедрению инноваций в образование будет способствовать формированию и развитию нового в обучающейся личности.

Инновационные технологии, которые сегодня активно внедряются в учебный процесс, предлагают преподавателю немало методик, способных реализовать образовательные, воспитательные и развивающие цели. Термин «риторизированные технологии» впервые был использован В. Маровым. Г. Новосельцева вкладывает в понятие «риторизированные технологии» более широкий смысл (мезотехнологии) и связывает их с ценностноориентированным, деятельностным, интерактивным изучением практической риторики. Тот единый набор стратегий и тактик, направленных на развитие речевого по-

тениала обучающихся, формирование коммуникативной компетенции, исключает необходимость интегрирования содержания предметов. Эти стратегии и тактики будут способствовать достижению поставленных образовательных целей, а именно: уметь устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, достигать взаимопонимания, понимать ситуацию и предмет общения, решать коммуникативные задачи с оптимальным расходом ресурсов, а также разрушать шаблоны в речи студентов, работать над боязнью создания высказывания, научить создавать адресно направленные тексты.

Процесс риторизации, на наш взгляд, должен быть частью как общепедагогических, так и методических задач. И только в этом случае он будет способствовать реализации общекультурных компетенций:

- способен к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- владеет основами профессиональной этики и речевой культуры;
- способен осуществлять письменную и устную коммуникацию на государственном языке (согласно стандартам по направлениям «Педагогическое образование», «Профессиональное обучение»).

Кроме того, решение этих задач будет возможно лишь при качественно новом подходе к процессу обучения и образования в целом, учитывающего не только нормативный, но и коммуникативно-этический аспекты ораторского мастерства и, соответственно, совершенствование риторических умений и навыков, а необходимость развития духовности, нравственности в современном мире станет еще одной целью преподавания риторики как науки, непосредственно связанной с формировани-

ем целого ряда личностных качеств. С другой стороны, реализация коммуникативных компетенций может стать инструментом для социализации молодых людей, так как широкое риторическое образование имеет два вектора по своему целеполаганию: направленных на личностный рост (формирование мышления индивида, повышение уровня его воспитанности, образованности) и на развитие общественного сознания в целом (формирование мышления общества, повышение уровня образованности, духовности, нравственности молодежи). Учитывая вышесказанное и серьезный гуманистический потенциал риторики, риторическое образование станет действительно инновационным процессом, когда «педагогическое открытие (идея) превращается в социальное» [10].

Как говорилось выше, риторизация процесса обучения налагает большую ответственность на преподавателя как носителя языковой и духовной культуры, требуя от него высокой мотивации к профессиональному росту, осознания ораторского искусства как ценности, способности стимулировать студентов к познанию основ риторического мастерства, владения педагогической техникой речи, мастерством педагогического общения с использованием знаний через призму педагогики, языкознания, общей риторики, педагогической риторики. К проблемам, которые могут возникнуть на этом направлении, можно отнести непонимание сущности, целей и задач диалога, неумение организовать диалогическое пространство и диалогическое единство, отсутствие понимания пути рационального преобразования, обновления содержания, приемов преподавания своей учебной дисциплины таким образом, чтобы студент приобретал новые, прочные знания в диалоге с преподавателем, ауди-

торией и разнообразными текстами (от учебных до научных источников).

Использование риторических методов в рамках занятия позволит преподавателю активизировать мыслительную деятельность студентов, так как в основе риторизации лежит связь «речь-мышление». Поскольку цель любого речевого взаимодействия – решение проблемы (условно), информация, доносимая преподавателем, должна быть обоснована, понята и осознанно принята аудиторией. Положения, выносимые преподавателем, должны обсуждаться коллективно, чтобы не возникло ощущения навязывания, из этого следует вывод о необходимости диалогизации учебного процесса, где диалог становится активным инструментом в руках педагога. Причем диалогическими должны быть и отношения студента и текста, которые самым тесным образом связаны с другими видами речевой деятельности. В основе этих взаимоотношений лежит перцептивно-мыслительная деятельность, связанная с восприятием, анализом и синтезом, следовательно, работа с текстом не должна оставаться на уровне знакомства с ним, приобретения знания. Цель такой работы – через предмет анализируемого, через мысленное содержание речи достичь саморазвития личности студента. Важную роль при этом играет предвосхищение результатов, которое может быть как на вербальном, так и на смысловом уровне и которое может помочь в обеспечении эффективности речевой коммуникации (под эффективной речевой коммуникацией будем понимать достижение поставленных коммуникативных целей при сохранении коммуникативного баланса). Однако зачастую студенты оказываются не готовыми к таким формам обучения в силу несформированности системы ценностей, отсутствия мотивации, недостаточной выработке навыков самооценки соб-

ственной познавательной деятельности, заштампованности речи и мышления. И только в рамках диалогического процесса возможно быстрое развитие стремления к обсуждению и решению поставленных задач, обоснованию собственной позиции, высказыванию своей точки зрения, развитию критичности и логичности мышления, нахождению аргументов для обоснования собственной мысли – все это будет способствовать более прочному усвоению теоретического материала и выработке умения применять свои диалогические навыки на практике.

При подобном подходе мы, безусловно, рассматриваем текст как предмет риторической коммуникации. Заложенные в нем автором смыслы не всегда могут совпадать с его восприятием читателем: разница политических, экономических, социальных взглядов, разный образовательный, интеллектуальный уровень могут наложить отпечаток на декодирование содержания текстов. Поэтому его написание, чтение и изучение необходимо осуществлять на базе основных риторических процессов.

Повышение уровня лингво-коммуникативной грамотности, формирование коммуникативно-речевой компетентности студентов – это не только задача преподавателей отдельных дисциплин, это неотъемлемая социально-педагогическая задача гуманитарного образования. Углубление лингво-коммуникативного компонента является залогом профессионализма в будущем, так как для большинства выпускников вузов сегодня важно умение правильно, успешно решать поставленные коммуникативные задачи. Знания, необходимые для эффективного профессионального взаимодействия, должны иметь междисциплинарный характер и базироваться на лингвистических знаниях, а также умениях и навыках речевого об-

щения; использование в речи студента лексико-грамматических конструкций, «принятых (в междисциплинарной методической системе) для воплощения определенных объектов речи, облегчит достижение согласия и понимания между коммуникантами» [1], кроме того, риторизированный подход позволит студентам быстрее преодолеть проблемы, связанные с адаптацией в вузе и включиться в учебный процесс.

Риторизированное обучение – это такой способ образовательного процесса, при котором отношения между студентом и преподавателем основаны на сотрудничестве. Такое обучение представляет собой последовательную, серьезную работу, связанную с активными формами и методами. Оно невозможно без риторической составляющей, именно риторика выполняет методологическую функцию – функцию организации коммуникативной деятельности. А в рамках гуманизации образования гуманистическая составляющая риторики приобретает особое значение.

В процессе освоения материала по каждой дисциплине студенты должны научиться осознанному восприятию и анализу содержания любого текста, уметь продуцировать, грамотно и убедительно излагать собственные высказывания, учитывая при этом законы, традиции и правила риторики. Самостоятельно формулируя мысль, представляя ее в словесной форме, студент изобретает, находит необходимые языковые средства и соответствующие приемы для того, чтобы демонстрируемый им текстовый материал был не только услышан, но и стал понятным тем, кому адресована речь. Таким образом, реализуя свой замысел, студент проходит путь от создания собственного высказывания до осознанного произнесения, путь «от мысли к звучащему слову», как говорили древние ораторы. Помочь в этом студенту и преподавателе-

лю призваны новые технологии, одна из которых – риторизация, организующая учебный процесс по законам риторики.

Список литературы

1. Барабанова Н. Р. Междисциплинарная координация в формировании коммуникативно-речевой компетенции студентов [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы теории коммуникации: сборник научных трудов. СПб., 2004. URL: http://www.rus-scomm.ru/rca_biblio/b/barabanova.shtml (дата обращения: 18.03.2017).

2. Белкина Ю. А. Формирование профессиональной риторической компетенции студентов в курсе «педагогическая риторика» // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 38–41.

3. Боженкова Р. К. Речевая компетенция рекламного менеджера как важнейший аспект профессионально ориентированного обучения в курсе РКИ // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. №4 (17). С. 65–69.

4. Быкова О. П., Сиромеха В. Г. Преподавание лингвистических дисциплин в российских вузах в современных условиях // Известия Юго-Западного

государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. №1. С. 78–83.

5. Горобец Л. Н., Лайкова И. В. Современные образовательные текстовые технологии // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 65–68.

6. Далецкий Ч. Б. Пространство современной риторической культуры и риторизация культуры // Пространство и Время. 2012. № 2. С. 45–52.

7. Коршунов А. М., Маматов В. В. Диалектика социального познания. М.: Политиздат, 1988. С. 299.

8. 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. 102–106.

9. Стурикова М. В. Риторизация образовательного процесса как развитие коммуникативной компетенции учащихся и студентов // Образование и наука. 2009. № 11. С. 104–113.

10. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 256 с.

Поступила в редакцию 05.04.17

UDC 37.013

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

THE EDUCATIONAL PROCESS WITH THE HELP OF RHETORIC AS A METHOD OF INVOLVING STUDENTS INTO COMMUNICATIVE SPACE

The teaching process with the help of rhetoric is supposed to use methodological tools of rhetorical activities which help to develop one's communicative competence and the dialogical relationship between participants of the communicative process. The rhetorical activity makes it possible to join the conversation using texts of different stylistic and genre direction, to develop skills in producing, competent presentation of one's statements based on the laws, traditions and rules of rhetoric.

The contradiction of our time in general and learning in particular is to improve communicative participation of people, the necessity of forming new language patterns, the transition from monologic to dialogic forms of communication on one hand, and the blurring of speech norms, tendencies to verbal aggression, reduction of language disciplines on the other.

In the process of teaching priority should be given to oral forms of communication, one should focus on the practical significance of the discipline, meta-subject learning outcomes, use a genre approach to teaching. Strat-

egies and tactics that form the basis of the process with the help of rhetoric should be aimed at the development of language potential of students, communicative competence and it will contribute to the achievement of the training objectives, namely: to be able to make and maintain the necessary contacts with other people, to achieve mutual understanding, to understand the situation and the subject of communication, to solve communicative tasks with optimum use of resources, and to destroy the patterns in the speech of students, to work on the fear of creating statements, to learn to create an address to texts. Cooperation should be the basis of the relationship between a student and a teacher, this training is a consistent serious work that is associated with active forms and methods. It is not possible without a rhetorical component, that rhetoric performs methodological functions i.e. organization of communicative activities. The learning dialogue will lead to better development of the desire to discuss and solve problems, to justify one's own position, to express one's point of view, to learn conscious perception and analysis of the content of any text taking into consideration laws, traditions and rules of rhetoric.

Key words: *rhetoric, communicative space, rhetorical activities, a text, a dialogue.*

For citation: Kachanova L. A. The educational process with the help of rhetoric as a method of involving students into communicative space, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 88–94 (in Russ.).

References

1. Barabanova N. R. Mezhdisciplinarnaya koordinatsiya v formirovanii kommunikativno-rechevoj kompetencii studentov. Aktual'nye problemy teorii kommunikatsii: sbornik nauchnykh trudov. St. Petersburg, 2004. URL: http://www.rus-scomm.ru/rca_biblio/b/barabanova.shtml (accessed 18.03.2017).

2. Belkina Yu. A. Formirovanie professional'noj ritoricheskoy kompetencii studentov v kurse "pedagogicheskaya ritorika". Samarskij nauchnyj vestnik, 2015, no. 1 (10), pp. 38–41.

3. Bozhenkova R. K. Rehevaya kompetenciya reklamnogo menedzhera kak vazhnejshij aspekt professional'no orientirovannogo obucheniya v kurse RKI. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i pedagogika, 2015, no 4 (17), pp. 65–69.

4. Bykova O. P., Siromaha V. G. Prepodavanje lingvisticheskikh disciplin v rossijskikh vuzah v sovremennykh usloviyah. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i pedagogika, 2013, no. 1, pp. 78.

5. Gorobec L. N., Lajkova I. V. Sovremennye obrazovatel'nye tekstovye tekhnologii. Samarskij nauchnyj vestnik, 2015, no. 1 (10), pp. 65–68.

6. Daleckij Ch. B. Prostranstvo sovremennoj ritoricheskoy kultury i ritorizatsiya kultury. Prostranstvo i Vremya, 2012, no. 2, pp. 45–52.

7. Korshunov A. M., Mamatov V. V. Dialektika social'nogo poznaniya. Moscow, Publ. Politizdat Publ., 1988, pp. 299.

8. Samosenkova T. V., Nazarenko E. B. Razvitie yazykovoj i rechevoj sposobnosti v processe obucheniya inoyazychnoj rechi. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i pedagogika, 2015, no. 3 (16), pp. 102–106.

9. Sturikova M. V. Ritorizatsiya obrazovatel'nogo processa kak razvitie kommunikativnoj kompetencii uchashchihsya i studentov. Obrazovanie i nauka, 2009, no. 11, pp. 104–113.

10. Hutorskoj A. V. Pedagogicheskaya innovatika. Moscow, Izd. centr "Akademiya", 2008, 256 p.

УДК 378.147.091.033-027.22:72

Е. Ф. Кузнецов, д-р пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: efkuznezov@gmail.com)

М. Е. Кузнецов, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (тел.: +74712504570)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЦВЕТОВЫХ КонтРАСТОВ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ

Статья представляет собой анализ творческих, теоретических и методических проблем, связанных с реализацией процесса формирования специального визуального восприятия студентов в учебной изобразительной деятельности и освещает ряд механизмов творческих и профессиональных качеств будущих архитекторов и градостроителей.

Изучение основ академической живописи, являясь сложным познавательным процессом, в определяющей степени зависит от успешного формирования профессионального визуального восприятия рисующих.

Таким образом, проблема постановки глаза, одна из ключевых проблем профессиональной подготовки специалиста, бакалавра или магистра архитектуры, так как она является наиболее важным условием успешного овладения студентами основами изобразительной грамоты.

Разработка эффективной методики формирования цветовосприятия студентов средствами академической живописи является логическим этапом совершенствования визуального восприятия начинающих. Лишь в этом случае, в результате длительных упражнений и специально организованного визуального восприятия в изобразительной деятельности у обучающихся будет развита способность не только улавливать всеобщее обогащающее и гармонизирующее действие цвето-световых, пространственных, контрастных и других явлений в натуре, но и грамотно и правдиво передавать его в живописи.

Конспективность изложения столь серьёзных проблем обусловлена известной комплексностью нашей работы и, надеемся, не будет воспринята как недооценка теоретической сложности многих не до конца исследованных проблем живописи и методики её преподавания или их практической значимости в учебном процессе.

Мы ставим своей основной целью, чтобы наша экспериментальная методика формирования зрительного восприятия начинающих дала студентам возможность осознать, что законы профессиональной изобразительной грамоты, в данном случае в области академической живописи с натуры – это не абстрактная теория, а действенное руководство к практике, ведущее кратчайшим, наиболее рациональным и эффективным путём к достижению основ профессионального мастерства.

Ключевые слова: живопись, рисунок, творчество, архитектура, архитектурное образование, архитектурная колористика, цветовосприятие.

Ссылка для цитирования: Кузнецов Е. Ф., Кузнецов М. Е. Теоретические и методические аспекты проблемы цветовых контрастов в академической живописи // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 95–99.

Роль контрастов в изобразительном искусстве и в живописи, в том числе, изучена достаточно глубоко и подробно. Цветовые и светлотные контрасты являются не только действенным фактором обусловленного цвета и мощного взаимовлияния цветовых характеристик натуры друг на друга, но они выступают и как одно из важнейших средств художественной выразительности в живописи [5, 6, 7, 8].

Не следует забывать также и тот факт, что явление контрастов в науке о

цвете относится к несобственным свойствам цвета, привнесённым в жизнь психофизиологическими особенностями цветового зрения человека и психологическими аспектами его зрительного восприятия. Распространённый пример: на палитре почти невозможно изменить светлоту цвета, не меняя насыщенности и цветового тона (ведь приходится добавлять белил или чёрную краску), тем не менее, на холсте опытному живописцу это удаётся достаточно просто за счёт

усиления контрастного воздействия фоновых пятен.

Контрастное взаимодействие цветов не сводится только лишь к их простому противостоянию, оно служит мощным средством согласования и гармонизации цветовых составляющих картины. Вспомним контраст по теплостудности между светлыми и тенями, взаимодействие дополнительных цветов, с блеском показанное импрессионистами, и так далее. А ведь всё это тоже явления контраста.

Более того, мы не сводим проблему только к противостоянию контрастных или взаимодополнительных пар цветов. Нас интересует весь спектр взаимодействий цветов в системе «пятно цвета – пятно фона». Контрастное звучание антагонистов для нас всего лишь частный, хотя и весьма наглядный пример обусловленности цвета его фоновым окружением. «Художник знает, что каждый новый цвет, положенный на плоскость картины, меняет соседние цвета и тем самым меняет общее цветовое равновесие, – утверждает Н. Н. Волков, – Каждый новый цвет может разрушить гармонию и завершить её, погасить сильное пятно другого цвета и зажечь это пятно» [2, с. 43]. То же самое происходит и в природе. Поэтому закономерности взаимодействия цветовых пятен, попадающих одновременно или последовательно в поле зрения живописца, должны быть раскрыты, поняты и изучены студентами в ходе обучения основам профессионального мастерства [3, 4, 9, 11].

Ещё одним видом скрытого и не до конца изученного явления контраста можно считать эффект вибрации цвета. Объясняя это явление, теоретики импрессионизма и их последователи говорили об «игре атомов солнечного света», «вибрации света», «изображении вибрирующего светового потока» и т.д. Даже Н. Н. Волков не избежал соблазна, критикуя апологетов

импрессионизма, объяснить ситуацию физическими причинами атмосферных явлений. Он утверждает, что ««вибрация», которая воспроизводится, например, в «Руанских соборах» Клода Моне, – это игра света, тени и рефлексов, размытая «струящимся» воздухом города» [2, с. 28].

Непонятно, откуда взятыся ежесекундной игре света, тени и рефлексов даже при ярком, но ровном солнечном свете, если только натура не расположена в кружевной тени дерева с колеблющейся на ветру листвой или не освещается бликами от ряби на водной поверхности. И какой может быть «струящийся воздух» в условиях замкнутого пространства интерьера, натюрморта или портрета. А вибрация цвета, тем не менее, вполне реальна!

Не совсем удачный, на наш взгляд, пример приводит по этому поводу Г. В. Беда: «Если смотреть попеременно правым и левым глазом на снежную поляну в солнечный день, легко понять причину световых и цветовых мерцаний, которые возникают при наблюдении картин природы» [1, с. 40]. На самом деле, в этом случае снежинки выступают в роли миниатюрных зеркал, пускающих солнечные зайчики в глаз наблюдателя. Но какие «зайчики» могут появиться от «Стогов сена» или столетних стен каменного собора?

Таковыми же неубедительными кажутся и попытки объяснения этих явлений бинокулярностью человеческого зрения. Несомненно, вклад двуглазия при восприятии природы необходимо учитывать, однако бинокулярность с удалением объекта сходит на нет. У объемных тел она скорее замечается на контурах предметов, особенно со стороны ведомого глаза, но не внутри силуэта. И как тогда объяснить мерцание цвета на больших плоских поверхностях, а именно в этом случае явление вибрации наиболее ощутимо.

Используя предположение физиологов о том, что наш глаз воспринимает цвет только на границах пятна, а внутри него рецепторы «молчат», иногда предпринимаются попытки объяснить мерцание цвета саккадическими движениями глаз. Эта особенность нашего глаза заключается в том, что когда мы фиксируем взглядом какую-то точку, привлекающую внимание, то эта фиксация не бывает абсолютно неподвижной. Наши глаза совершают непрерывные микродвижения, называемые микросаккадами. Они совершаются несколько раз в секунду и направлены более или менее случайно. Более того, экспериментально установлено, что если изображение на сетчатке искусственно стабилизировать, то зрительный образ спустя примерно секунду как бы «выцветает» и поле зрения становится совершенно пустым.

Американский физиолог, Нобелевский лауреат Д. Хьюбел высказывает предположение: «Если согласиться, что на каком-то уровне нашей зрительной системы информация о цвете передается только на линиях цветового контраста, то клетки с рецептивными полями, лежащими целиком внутри областей однородного цвета, будут бездействовать» [11, с. 106]. В этом случае глаз, совершая саккадические движения произвольного характера, будет неизбежно перескакивать за границу цветовых пятен в ту или иную сторону и, вследствие инерции цветового раздражения, цвета соседних пятен могли бы «подмешиваться» друг в друга. Но как раз этого и не происходит, особенно в ситуации с контрастными парами, когда соседние цвета не только не смешиваются, но и существенно усиливают звучание друг друга. Кроме того, высокочувствительный глаз художника в мерцающих цветах различает не какие-либо случайные примеси цвета соседних пятен, а совершенно конкретные оттенки цвета, до-

полнительного к основному пятну. Это заставляет нас вспомнить об одновременном и последовательном хроматических контрастах и искать объяснение причин игры цвета в этом направлении.

Высказывание Д. Хьюбела кажется нам справедливым лишь отчасти. Действительно, клетки с рецептивными полями, работающими по принципу оппонентности и двойной оппонентности, вследствие антагонистичности центра и периферии не могут одновременно возбуждаться и тормозиться, как это происходит, если все рецептивное поле будет покрыто одним цветом. Следовательно, внутри большого цветового пятна эти клетки будут «молчать». Но в районе центральной ямки рецептивные поля клеток настолько малы, что, вероятнее всего, их центры состоят всего лишь из одной колбочки, кроме того, исследователи обнаружили и рецептивные поля, состоящие только из центра.

Правомерно предположить, что такие клетки будут работать и внутри цветового пятна. Мы знаем, что эффект мерцания возникает при длительном и внимательном рассматривании природы, то есть тогда, когда мы удерживаем ее в поле ясного зрения. А именно в районе центральной ямки и сосредоточено наибольшее количество маленьких рецептивных полей, состоящих из одного рецептора.

Здесь необходимо напомнить еще об одной особенности устройства цветопринимающих анализаторов. Под воздействием света в рецепторах происходит процесс, называемый выцветанием. Молекула зрительного пигмента поглощает фотон – единичный квант света, и при этом превращается в другое соединение, хуже поглощающее свет или, быть может, чувствительное к другим длинам волн. В связи с этим обстоятельством следует вполне логичное объяснение ощущения мерцания цвета. В момент отключения

рецептора вследствие разрушения пигмента (а это происходит в течение миллисекунды) в зрительном поле предположительно образуется слепая точка, на месте которой по эффекту последовательного контраста должна возникнуть точка дополнительного цвета (мы условно назвали его фантомным цветом). Может быть такое попеременное включение и отключение множества рецепторов и улавливает подсознательно наш глаз, интерпретируя его как вибрацию цвета, тем более что всякий внимательный живописец должен был заметить, что особенно осязаемое мерцание цвета наблюдается при ярком солнечном свете.

Кроме того, возможно, что и в цветооппонентных клетках процессы идут по синусоиде, когда возбуждение центра сменяется его временным торможением, а торможение периферии – возбуждением. А поскольку центр и периферия настроены на взаимодополнительные цвета, неизбежно ощущение их колебания.

Подводя итог всему вышеизложенному, хочется верить, что наши размышления о механизмах цветовосприятия в свете последних достижений в области физиологии зрения послужат поводом для уточнения некоторых понятий, со-

державшихся в учебниках по изобразительной грамоте, либо для критики нашей интерпретации явлений и выдвижения новых гипотез.

Список литературы

1. Беда Г. В. Живопись и ее изобразительные средства. М., 1977.
2. Волков Н. Н. Цвет в живописи. М., 1965.
3. Грегори Р. Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия. М., 1970.
4. Демидов В. Е. Как мы видим то, что мы видим. М., 1979.
5. Зайцев А. С. Наука о цвете и живопись. М., 1986.
6. Ивенс Р. М. Введение в теорию цвета. М., 1964.
7. Иогансон Б. В. О живописи. М., 1960.
8. Иттен И. Искусство цвета. М., 2001.
9. Миннарт М. Свет и цвет в природе. М., 1985.
10. Пэдхем Ч., Сондерс Дж. Восприятие света и цвета. М., 1978.
11. Хьюбел Д. Глаз, мозг, зрение: [пер. с англ.]. М., 1990.

Поступила в редакцию 19.06.17

UDC 378.147.091.033-027.22:72

E. F. Kuznetsov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Southwestern State University (Kursk, Russia) (e-mail: efkuznezov@gmail.com)

M. E. Kuznetsov, Candidate of Pedagogical Sciences, Southwestern State University (Kursk, Russia) (tel.: +74712504570)

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEMS OF COLOUR CONTRASTS IN ACADEMIC PAINTING

The article represents the analysis of creative, theoretical and methodical problems connected with the realization of the process of the formation of students' visual perception during the educational painting and covers some mechanisms of creative and professional qualities of future specialists-architects.

Being a complicated cognitive process, the study of the academic painting bases to a certain extent depends on the successful formation of draftsmen's professional visual perception. Thus the problem of setting an eye is one

of the key problems of the professional education of specialists, bachelors or masters of art education as it is the most important condition of the successful mastery of painting by students.

The development of the effective methodology in the formation of students' colour perception by means of academic painting is a logical stage of enhancing beginners' visual perception. Only in this case as a result of long exercise and specially organised visual perception in students' painting there will be developed the capacity of catching the general enriching and harmonizing action of colour-light, spatial, contrast and other phenomena in nature and transferring it in art competently and truthfully.

The brevity of the presentation of such serious problems is caused by the known complexity of our work and we hope it will not be taken as the underestimation of the theoretical difficulty of a number of not fully-researched problems in painting and teaching methods or their practical importance in educational process.

Our main aim is to give our students a possibility to aware with the help of our experimental method of forming beginners' visual perception that the laws of professional painting literacy are not an abstract theory but the forceful guide to the practice leading rapidly, rationally and efficiently to achieving the basis of professional skills.

Key words: *drawing, painting, creativity, the colour perception of an artist, architects, architectural education.*

For citation: Kuznetsov E. F., Kuznetsov M. E. Theoretical and methodical aspects of the problems of colour contrasts in academic painting, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 95–99 (in Russ.).

References

1. Beda G. V. Zhivopis' i ee izobrazitel'nye sredstva. Moscow, 1977.
2. Volkov N. N. Cvet v zhivopisi. Moscow, 1965.
3. Gregori R. L. Glaz i mozg: Psihologiya zritel'nogo vospriyatiya. Moscow, 1970.
4. Demidov V. E. Kak my vidim to, chto my vidim. Moscow, 1979.
5. Zajcev A. S. Nauka o cvete i zhivopis'. Moscow, 1986.
6. Ivens R. M. Vvedenie v teoriyu cveta. Moscow, 1964.
7. Ioganson B. V. O zhivopisi. Moscow, 1960.
8. Itten I. Iskusstvo cveta. Moscow, 2001.
9. Minnart M. Svet i cvet v prirode. Moscow, 1985.
10. Pehdhem Ch., Sonders Dzh. Vospriyatie sveta i cveta. Moscow, 1978.
11. H'yubel D. Glaz, mozg, zrenie: [per. s angl.]. Moscow, 1990.

О. Ф. Природова, канд. мед. наук, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова (Москва, Россия) (e-mail: olgaprirodova@yandex.ru)

В. Б. Никишина, д-р психол. наук, профессор, Курский государственный медицинский университет (Курск, Россия) (e-mail: vbnikishina@mail.ru)

А. А. Кузнецова, канд. психол. наук, Курский государственный медицинский университет (Курск, Россия) (e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru)

Т. В. Колесниченко, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова (Москва, Россия) (e-mail: twk7@mail.ru)

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ЛЕКЦИЙ В МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Тезис инновационности образовательного процесса высшей школы и системы дополнительного образования напрямую согласовывается с внедрением в высшую школу современных образовательных технологий, в том числе таких, как симуляционное и электронное обучение, обучение с применением дистанционных образовательных технологий. Дистанционное образование, как широко реализуемая в настоящее время современная технология и одновременно перспектива, интегрирует, инкубирует и развивает инновационные образовательные ресурсы.

Несмотря на научно – исследовательскую активность по изучению видов, дидактических требований к видеолекциям, как одной из перспективных и передовых форм предоставления образовательной информации, в том числе для реализации дистанционного формата обучения, рассмотрению вопроса разработки универсальной технологии создания видеолекций уделяется недостаточное внимание.

Целью работы явилась разработка универсальной технологии создания лекции для электронного обучения от ее содержательных, дидактических, технических, информационных аспектов до тиражирования и внедрения в практику дистанционного обучения.

В статье представлены результаты библиометрического анализа публикационной активности, осуществлявшегося по двум информационным системам поиска с целью количественного изучения информационных, документальных потоков, мониторинга имеющейся информации по проблеме технологии создания лекций в методическом аспекте высшего и дополнительного образования с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Представлен алгоритм разработки универсальной технологии создания лекции для электронного обучения.

Ключевые слова: лекция, видеолекция, дистанционные образовательные технологии, дополнительное образование, электронное обучение.

Ссылка для цитирования: Технология создания лекций в методическом аспекте высшего и дополнительного образования с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения / О. Ф. Природова, В. Б. Никишина, А. А. Кузнецова, Т. В. Колесниченко // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 100–108.

Модернизация и реформирование системы высшего и дополнительного образования, современные тенденции совершенствования профессиональной подготовки специалистов, использование инноваций в образовании в большой степени опираются на потенциал информационных и компьютерных технологий. Тезис инновационности образовательного процесса напрямую согласовывается с внедрением в высшую школу современных образовательных технологий, в том числе таких, как си-

муляционное и электронное обучение, обучение с применением дистанционных образовательных технологий.

Дистанционное образование, как широко реализуемая в настоящее время современная технология и одновременно перспектива, интегрирует, инкубирует и развивает инновационные образовательные ресурсы.

С помощью проведения библиометрического анализа статей в информационных системах поиска CyberLeninka и eLIBRARY по ключевой фра-

зе «дистанционное обучение» (глубина информационного поиска десять лет, 2006-2016) была осуществлена экспертная оценка степени актуальности и новизны информации, мониторинг имеющихся данных по проблеме исследования.

Тематический анализ публикационной активности позволил выявить ряд качественных тенденций:

- по ключевым словам: «дистанционное обучение» в системе CyberLeninka найдено 31 публикация, в системе РИНЦ (e-LIBRARY) – 30 публикаций, то есть доля публикаций по данному запросу составляет менее 0,1% от общего количества публикаций в информационных системах;

- за период с 2006 по 2016 год наибольший интерес к теме дистанционного обучения по данным поисковой системы «CyberLeninka» наблюдался в 2013 году (10 публикаций), наименьший – в 2007 и 2009 (публикации отсутствуют), по поисковой системе «e-LIBRARY» наибольший интерес к вопросу наблюдается в 2015 году (8 публикаций), а наименьший – в 2006, 2009 и 2010 (публикации отсутствуют);

- содержательно все публикации объединены в несколько тематических групп: «обучение студентов», «обучение преподавателей», «обучение детей», «организация и технологии обучения», «личностные особенности слушателей дистанционной формы» и «другие критерии».

Большая часть публикационной активности по проблеме дистанционного обучения посвящена рассмотрению организации и технологии обучения, однако данные весьма противоречивы, начиная от содержательного, дидактического аспекта до технического сопровождения. Наиболее частой формой организации дистанционного обучения является видеолекция [1, 2].

Анализ публикационной активности по ключевому слову «videolektsiya», осуществлявшиеся по двум информационным системам поиска (CyberLeninka,

e-LIBRARY), также позволили выявить ряд качественных тенденций:

- доля публикаций по данному запросу составляет также менее 0,1% от общего количества публикаций в информационных системах (41 публикация в – CyberLeninka и 66 публикаций – в e-LIBRARY);

- за период с 2006 по 2016 год наибольший интерес к исследуемой теме по данным поисковой системы «CyberLeninka» наблюдался в 2015-2016 годах (29 публикаций), наименьший – в 2006, 2007 годах (по 2 публикации);

- содержательно все публикации объединены в несколько тематических групп: «применение видеолекций в дистанционном образовании», «особенности видеолекций», «виды видеолекций»;

- при этом наименее представлен в поисковых системах вопрос технологии, процедуры создания видеолекций (5 публикаций).

Несмотря на наличие научно-исследовательской активности по изучению видов, дидактических требований к видеолекциям, как одной из перспективных и передовых форм предоставления образовательной информации, в том числе для реализации дистанционного формата обучения, рассмотрению вопроса разработки универсальной технологии создания видеолекций уделяется недостаточное внимание [5].

Как ранее, так и в современных условиях лекция является основной и ведущей формой систематизированной подачи научной информации. Она выступает ориентировочной основой для самостоятельной работы студентов и слушателей, а также основанием для других форм обучения: семинары, практические занятия, лабораторные, мастер – классы, тренинги и др. Исторически известны имена лекторов, которые своим мастерством слова могли заинтересовать аудиторию, активизировать познавательную активность. Так, например, из воспоминаний академика М. В. Нечкиной

В. О. Ключевский «был прекрасным, блестящим и остроумным лектором. Его имя пользовалось широкой популярностью среди интеллигенции и студенчества. Аудитории были переполнены, когда лекции читал В. О. Ключевский. Если он говорил об Иване Грозном, то зал замирал, казалось, что Иван Грозный стоит за дверью и вот-вот войдет. Самое трудное и самое важное в преподавании – заставить себя слушать, поймать юношеское внимание» [4]. Практика показывает, что если лекции интересны для студентов, они хорошо их посещают, внимательно слушают и усваивают предмет.

Методологическая академическая лекция раскрывает фундаментальные теоретические основы учебной дисциплины и научные методы. Педагогический функционал реализуется в 3-х направлениях: познавательное, выражающееся в понимании основ той или иной науки; развивающее, проявляющийся в активизации познавательной активности и формировании определенной образовательной позиции; организующее, так как тематически и методически интегрирует курс в единую систему.

Академическая лекция, относящаяся к традиционным формам проведения аудиторных занятий, сегодня активно переносится в виртуальное пространство организации дистанционного образования.

Обобщая накопленный педагогический опыт, в зависимости от целей и образовательных задач можно выделить наиболее универсальные, ставшие традиционными формы лекций. Вводная лекция читается, как правило, в начале изучения модуля, курса, с целью определения его цели, задач, структуры и места в образовательной программе. Установочная лекция раскрывает общие или конкретные задачи на самостоятельное овладение программным материалом той или иной дисциплины. Лекция-беседа объединяет два понятия: лекция как форма изложения материа-

ла, и беседа как метод общения со слушателями, при котором преподаватель вступает с ними в диалог. Итоговая лекция завершает изучение модуля, курса, интегрирует информацию по образовательному курсу, ориентирует на дальнейшее углубленное самостоятельное изучение материала.

Алгоритм разработки академической лекции включает определение основной цели лекции, ее главной идеи; уточнение объема материала, входящего в содержание лекции, подбор материала; написание текста лекции; подготовка средств наглядности.

В современном образовательном научном пространстве, в котором наблюдаются революционное изменение и расширение арсенала технологий презентации и трансляции научных и учебных данных, преподаватель должен владеть этими инновационными технологиями [7]. Все большую популярность приобретает применение анализа конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, кейс - стади, деловых и ролевых игр, тренингов, занятий на симуляционных аппаратах, применение электронных образовательных продуктов. В последнее время набирает силу трансформация традиционных лекций в формат электронного образовательного ресурса, применяемого в электронном и дистанционном обучении. Однако до настоящего времени нет единых дидактических требований к содержанию, качеству видеоматериала, единых стандартов или требований к технологии создания таких лекций.

Целью нашей работы является разработка универсальной технологии создания лекции для электронного обучения от ее содержательных, дидактических, технических, информационных до тиражирования и внедрения в практику дистанционного обучения.

Главным преимуществом электронного образовательного ресурса в форме лекции является повышение качества обучения за счет привлечения к его созданию лучших педагогических кадров,

применения различных образовательных технологий, в том числе включения тестовых вопросов по прослушанному материалу, а также возможности многократного повторения части или всего объема представленной информации. Кроме того, перевод лекционных занятий в электронный формат позволяет образовательной организации сократить аудиторную нагрузку, оптимизировать работу профессорско-преподавательского состава, обеспечить недостающий кадровый ресурс.

При создании лекционного электронного образовательного ресурса необходимо следовать принципам психологической и педагогической эффективности ее использования. Так, в процессе разработки лекции для дистанционного обучения следует учитывать психологические особенности лиц, обучающихся дистанционно, использовать технологии педагогического дизайна, контролировать соответствие учебного содержания лекции применяемым контрольно-измерительным материалам.

Для раскрытия темы создания лекции для электронного обучения необходимо более подробно рассмотреть вышеперечисленные принципы.

К психологическим особенностям дистанционного обучения следует отнести:

– необходимость вовлечения обучающихся в педагогический процесс и длительное удержание их внимания;

– важность симуляции присутствия преподавателя в процессе реализации обучения;

– необходимость организации обратной связи с обучающимся с обеспечением возможности оценки качества освоенного образовательного ресурса.

Поэтому к записи лекций необходимо привлекать наиболее опытных преподавателей, свободно чувствующих себя перед видеочкамерой и микрофоном, обладающих красноречием, возможно, имеющих «имя» и определенную известность, что способствует удержанию обучающегося перед экраном, вовлече-

нию его в образовательный процесс, позволяет преодолеть трудности с самоорганизацией и повысить доверие к источнику информации. Кроме того, необходимо использовать различные технологические приемы по удержанию внимания: включение одиночных или коротких блоков интерактивных вопросов по прослушанному материалу, применение различных видов анимации на слайде и т.п. [3].

На наш взгляд, наиболее эффективными в дистанционном обучении следует считать интерактивные видеолекции с присутствием видеозаписи лектора продолжительностью 20-45 минут со встроенными небольшими блоками тестовых вопросов по прослушанному материалу.

При обсуждении темы создания лекции для электронного обучения важно не забывать о педагогическом дизайне. Педагогический дизайн – «это приведенное в систему использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов» [9].

Важнейшим этапом проектирования любого образовательного ресурса является определение цели его создания. Так использование электронной лекции возможно в рамках очного обучения с целью повышения его эффективности, при организации дистанционной части очно-заочного обучения и при реализации обучения исключительно с применением дистанционных образовательных технологий.

Для поддержки очного обучения обычно используются аудиторные видеозаписи лекции с приложением интерактивной презентации. Также могут специально создаваться или интерактивные видео/аудио-лекции, полностью совпадающие по учебному содержанию и трудоемкости с очной, или интерактивные презентации с прилагаемым текстом лекций [6].

Материал лекций, используемый в

заочной части очно-заочного обучения, должен в обязательном порядке закрепляться на практических или семинарских занятиях. Поэтому в их содержании могут быть только обозначены основные вопросы, рассматриваемые очно.

Для полностью дистанционного обучения необходимо создавать интерактивные лекции. Такие электронные ресурсы должны иметь строго прописанный сценарий, иметь обязательное видео- и/или аудиосопровождение, имитировать присутствие преподавателя. При этом в случае только аудио сопровождения следует размещать фото лектора или в вводной части презентации. Наиболее оптимальная длительность таких лекций – от 15-20 минут до 1 академического часа. В более длительные лекции для удержания внимания обучающегося и контроля присутствия рекомендуется встраивать короткие блоки по 1-3 тестовых вопроса [8].

При разработке лекции для электронного обучения особые требования предъявляются к ее содержательной части. Она должна быть четко структурирована, включать алгоритм действий по ее освоению, различные дополнительные материалы или ссылки на них. При этом должны строго соблюдаться авторские права и принятый порядок цитирования. Учебное содержание может быть разделено на отдельные смысловые элементы, позволяющие сделать перерыв в его освоении [3].

Форма подачи лекционного материала напрямую зависит от образовательных целей, стоящих перед авторами. Так, в качестве пособий для обучающихся с целью поддержки очного обучения могут использоваться документальные лекции, записанные в обычных аудиториях. Для более полного раскрытия учебного материала в рамках очно-заочного или заочного обучения применяются студийные записи, в которых может присутствовать видео с лектором, сопровождающееся презентацией с показом графиков, схем, фотографий, или слайд-лекции с одно-

временной записью закадрового голоса. Наиболее сложными являются постановочные лекции, для создания которых необходима творческая рабочая группа, включающая кроме самого лектора режиссера, оператора, специалиста по монтажу, а также дизайнера.

Электронный образовательный ресурс в виде лекции является также мультимедийным ресурсом, в котором одновременно представлена информация в различных формах – звук, анимированная компьютерная графика, видеоряд и т.п.

Рассмотрим особенности педагогического дизайна лекций для электронного обучения. В рамках одного информационного ресурса все лекции необходимо создавать по единому шаблону, в одном стиле, с одинаковым расположением интерактивного меню и т.д. Обучающийся должен воспринимать весь блок дистанционного обучения как единое целое. Однажды освоив, где находятся элементы управления и как ими пользоваться, он должен находить их в других лекциях на тех же местах и не отвлекаться от процесса обучения. Качество звука и видео должны быть достаточными для качественного воспроизведения лекции на персональных компьютерах и планшетах, но не избыточными, так как у обучающегося могут возникнуть проблемы с получением этих элементов при ограниченном интернет-трафике.

Грамотно разработанная форма представления учебного материала электронной лекции является обязательным условием качественного образовательного ресурса. Наиболее часто основой такой лекции является презентация, при создании которой следует придерживаться определенных требований.

При размещении текста на слайде не рекомендуется использовать более трех цветов, шрифт шаблона презентации лекции должен быть один, выбранный из шрифтов, предназначенных для экрана персонального компьютера, которые легче читаются с большого рас-

стояния. Важно правильно выбирать размер шрифта заголовков и основного текста, не злоупотреблять прописными буквами. Фон презентации должен хорошо контрастировать с основным цветом текста. Объем информации на одном слайде не может быть очень большим. Для видео – и аудиолекций текстовая информация на слайдах должна быть представлена в основном в виде тезисов, определений, схем, таблиц и т.п. В остальных случаях возможно более подробное текстовое наполнение слайда.

Для повышения эффективности обучения также следует учитывать особенности восприятия цвета и цветовых сочетаний. Большинство специалистов рекомендует применять не более двух-трех цветов. При этом их можно разнообразить родственными им оттенками, что вызывает ощущение цветовой последовательности и упорядоченности. Все сочетания цветов делятся на гармоничные и дисгармоничные. Гармоничными считаются сочетания цветов ближних зон спектра (красный – оранжевый – желтый), а также контрастные сочетания (теплые тона – холодные тона). В предсказании психологического воздействия цветовой гаммы на обучающегося большое значение имеет насыщенность цвета, размер цветового пятна, направление, откуда воздействует цвет, а также расположение цветов в пространстве. Поэтому при подборе цветового решения презентации или отдельных иллюстраций электронной лекции следует учитывать правила подбора цветовых сочетаний.

Важную роль в представлении учебного содержания лекции, применяемой в дистанционном обучении, играет дополнительный наглядный материал, который может включать статические элементы, в виде фотографий, рисунков, схем, таблиц, а также динамические (видеофайлы, трехмерные модели и анимацию). Наиболее часто в качестве таких материалов используются иллюстрации, которые должны быть

качественно выполнены, иметь высокие эстетические свойства, вписываться в общий дизайн презентации и не содержать ошибок. При этом само изображение должно содержать больше информации, чем его словесное описание.

В процессе создания иллюстративных материалов для работы в онлайн режиме важно учитывать возможные ограничения трафика и максимально уменьшать объем элементов при сохранении оптимального качества.

Технологию создания лекции для электронного обучения необходимо рассматривать в ракурсе взаимосвязи структурных подразделений университета (макроуровень) и ее внутренних содержательных единиц (микроуровень). Макроуровень включает в себя структурные подразделения, участвующие в процессе создания лекции с момента возникновения заказа на необходимость ее разработки до размещения на образовательном портале университета и предоставления образовательных услуг пользователям. Микроуровень рассматривается через организацию, содержание, форму, вид лекции.

Заказ о необходимости создания лекции для электронного обучения формируется учебно-методической структурой организации на основе действующего образовательного стандарта и рабочей программы дисциплины или дополнительной профессиональной программы и направляется в деканат. Согласованная деканатом заявка, включающая направление подготовки, дисциплину, форму и объем разрабатываемого образовательного ресурса, направляется в структурные подразделения, осуществляющие учебно-методическую работу, например, кафедры. Преподаватель, ответственный за дисциплину, определяет содержательные и дидактические параметры лекции, «время жизни» лекции, формирует элементы микроуровня.

Для создания качественного мультимедийного контента электронного ресурса необходимо профессиональное техническое сопровождение его созда-

ния. Это возможно силами технических структур, в функции которых входит съемка, монтаж, создание анимации, графики, а также формирование готовой электронной лекции и размещение ее в электронной образовательной среде организации. Готовый электронный образовательный ресурс направляется на экспертизу в экспертную комиссию или совет образовательной организа-

ции, который принимает окончательное решение о возможности его использования при реализации образовательных программ. От получения заказа на создание лекции для электронного обучения до внедрения ее в образовательный процесс проходит несколько этапов, включающих микро- и макроуровни технологии создания лекции (рис.)

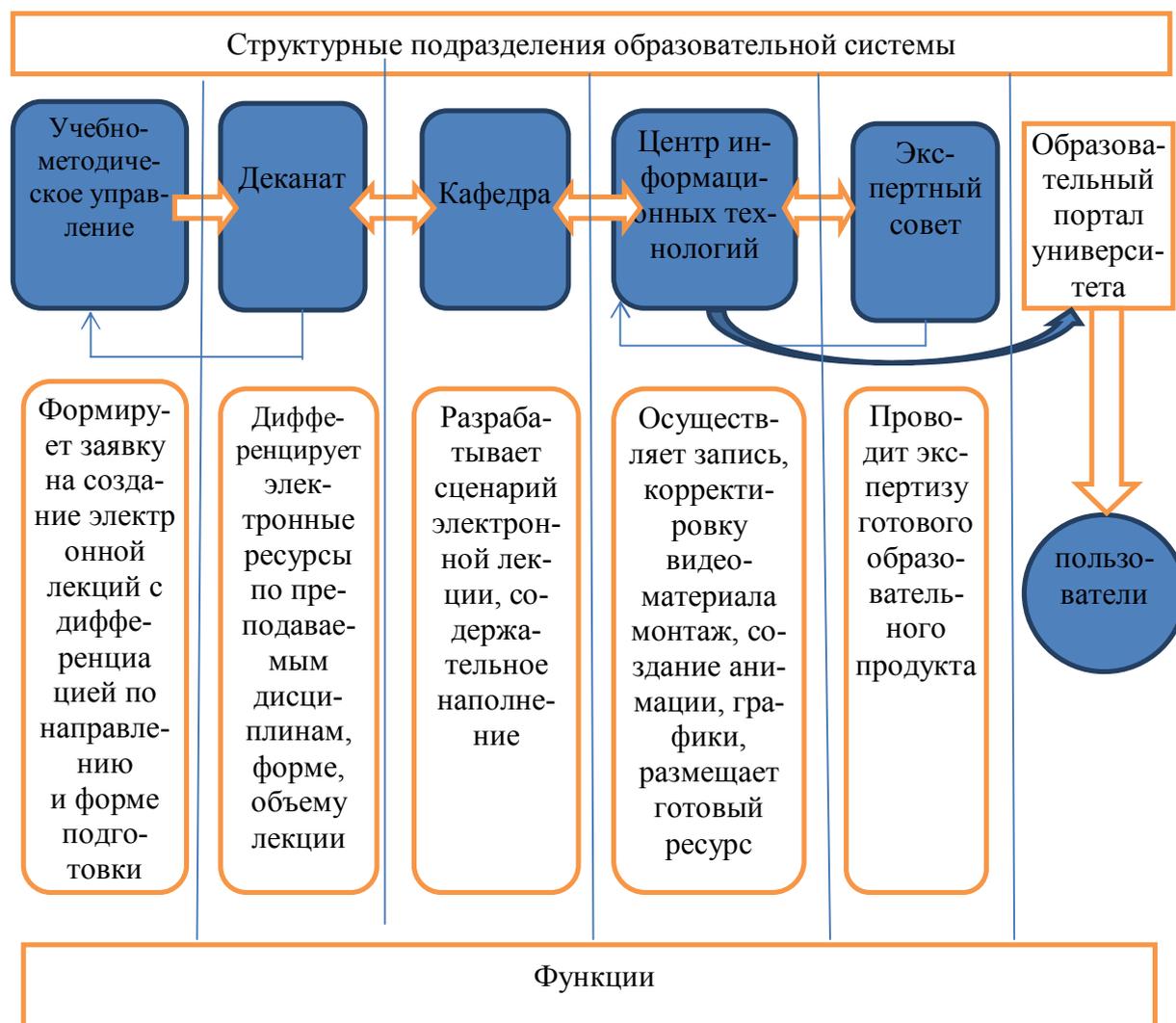


Рис. Технология создания лекции для электронного обучения

Таким образом создание лекции для электронного обучения – достаточно трудоемкий и очень ответственный процесс, требующий наличие специальных компетенций у всех его участников, серьезной перестройки понимания роли самого электронного ресурса в обучении и существенной подготовки при его создании.

Список литературы

Готская И. Б., Жучков В. М. Видеолекции как основа создания учебных дистанционных курсов // Современное образование: традиции и инновации. 2016. № 3. С. 175-181.

2. Дудышева Е. В., Макарова О. Н., Пак Н. И. Обучение студентов дистанционными технологиями с помощью дистанционных технологий // Открытое и дистанционное образование. 2011. Т. 4. С. 49-53.

3. Леонова О. Н. Методика использования образовательных ресурсов на электронных носителях // Химия. 2005. № 8. С. 13–21.

4. Нечкина М. В. Василий Осипович Ключевский. История жизни и творчества. М.: Наука, 1974. 640 с.

5. Никишина В. Б., Запесоцкая И. В., Кузнецова А. А. Технология создания видеолекций: мифы и реальность // Современные проблемы науки и образования. 2017. №4. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26635> (дата обращения: 03.06.2017).

6. Видеолекции в системе непрерывного медицинского образования /

А. Ю. Никонов, С. В. Зиновьев, Е. Б. Шахов, В. М. Леванов, А. С. Ильина // Медицинский альманах. 2016. № 4 (44). С. 28-30.

7. Природова О. Ф., Никишина В. Б., Кузнецова А. А. Моделирование системы непрерывного педагогического образования преподавателей медицинского вуза// Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 2 (26). С. 60-68.

8. Разумова Н. А. Видеолекции и вебинары в системе дистанционного обучения // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2013. № 1. С. 69-70.

9. Роберт И. В. О понятийном аппарате информатизации образования // Информатика и образование. 2003. № 2. С. 23–29.

Поступила в редакцию 23.06.17

UDC 378.124

O. F. Prirodova, Candidate of Medical Sciences, Russian national research medical University N. I. Pirogov (Moscow, Russia) (e-mail: olgaprirodova@yandex.ru)

V. B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kursk state medical University (Kursk, Russia) (e-mail: vbnikishina@mail.ru)

A. A. Kuznetsova, Candidate of Psychological Sciences, Kursk state medical University (Kursk, Russia) (e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru)

T. V. Kolesnichenko, Russian national research medical University. N. I. Pirogov (Moscow, Russia) (e-mail: twk7@mail.ru)

THE LECTURES IN THE METHODOLOGICAL ASPECT OF HIGHER AND FURTHER EDUCATION WITH APPLICATION OF REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND ELECTRONIC LEARNING

Thesis innovativeness in the educational process of higher school and system of additional education directly coordinated with the introduction of the higher school of modern educational technology, including such as simulation mode and e-learning, training with application of distance educational technologies. Distance education is widely implemented at present, modern technology and at the same time the prospect, integrate, incubate and develop innovative educational resources.

Despite research activity on the study of the types, didactic requirements for video lectures as one of the promising and advanced forms of educational information including the implementation of distance format of learning, consideration of the development of a universal technology of creation of video lectures not given sufficient attention.

The aim of this work was to develop generic technologies of creation of lectures for e-learning from her informative, didactic, technical, informational aspects to replication and introduction in practice of distance learning.

The article presents the results of bibliometric analysis of publication activity carried out on the two information retrieval systems with the objective of quantitatively studying the information, documentary flow, monitoring the available information on the issue of technology lectures in the methodological aspect of higher and further education with application of remote educational technologies and electronic learning. An algorithm for the development of a universal technology of creation of lectures for e-learning.

Key words: *lecture, video lecture, distance learning technology, further education, e-learning.*

For citation: Prirodova O. F., Nikishina V. B., Kuznetsova A. A., Kolesnichenko T. V. The lectures in the methodological aspect of higher and further education with application of remote educational technologies and electronic learning, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 100–108 (in Russ.).

References

1. Gotskaya I. B., Zhuchkov V. M. Videolekcii kak osnova sozdaniya uchebnykh distancionnykh kursov. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*, 2016, no. 3, pp. 175–181.

2. Dudysheva E. V., Makarova O. N., Pak N. I. Obuchenie studentov distancionnym tekhnologiyam s pomoshch'yu distancionnykh tekhnologij. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*, 2011, vol. 4, pp. 49–53.

3. Leonova O. N. Metodika ispol'zovaniya obrazovatel'nykh resursov na ehlektronnykh nositelyah. *Himiya*, 2005, no. 8, pp. 13–21.

4. Nechkina M. V. Vasilij Osipovich Klyuchevskij. *Istoriya zhizni i tvorchestva*. Moscow: Nauka, 1974, 640 pp.

5. Nikishina V. B., Zapesockaya I. V., Kuznecova A. A. Tekhnologiya sozdaniya videolekcij: mify i real'nost'. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2017, no. 4.

URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26635> (accessed: 03.06.2017).

6. Videolekcii v sisteme nepreryvnogo medicinskogo obrazovaniya / A. Yu. Nikonov, S. V. Zinov'ev, E. B. Shahov, V. M. Levanov, A. S. Il'ina. *Medicinskij al'manah*, 2016, no. 4 (44), pp. 28–30.

7. Prirodova O. F., Nikishina V. B., Kuznecova A. A. Modelirovanie sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya prepodavatelej medicinskogo vuza. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2017, no. 2 (26), pp. 60–68.

8. Razumova N. A. Videolekcii i vebinary v sisteme distancionnogo obucheniya. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 1, pp. 69–70.

9. Robert I. V. O ponyatijnom apparate informatizacii obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie*, 2003, no. 2, pp. 23–29.

УДК 378

М. С. Ширина, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск, Россия) (e-mail: tms89@yandex.ru)

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросу определения теоретических и практических аспектов развития поликультурных умений у студентов вуза на занятиях по иностранному языку. Автор раскрывает сущность и содержание понятия «поликультурные умения», позволяющего будущим специалистам достойно представлять свою культуру, а также научные и технические достижения родной страны в процессе поликультурного взаимодействия на иностранном языке.

В статье детально описаны подходы, на которых основывается процесс формирования поликультурной личности обучающихся: – социокультурный, коммуникативный, компетентностный.

На примере работы со словами-неологизмами представляется поэтапная система заданий, способствующая развитию мотивации к изучению иностранного языка: расширению кругозора, овладению знаниями о социокультурных особенностях языковой картины мира, созданию представления об иностранном языке как о живом организме, постоянно развивающемся и изменяющемся. Автор подчёркивает значимость изучения иностранного общества, представляющего собой не только носителей, но и «неносителей» иностранного языка, активно пользующихся иностранным языком, влияющих на культуру, модифицирующих иностранный язык.

Определено, что результатом процесса развития поликультурных умений будет являться развитие поликультурной личности студента, способного достойно представлять свою страну и гибко осуществлять взаимодействие в поликультурной среде.

Ключевые слова: поликультурные умения, социокультурные умения, поликультурная среда, иноязычное образование.

Ссылка для цитирования: Ширина М. С. Теоретико-практические аспекты развития поликультурных умений у студентов вуза в процессе иноязычного образования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 109–114.

Иностранный язык сегодня является ключевым инструментом решения учебных, научных и профессиональных задач в условиях глобализации, предполагающей взаимодействие различных языков и культур. В настоящий момент у студентов имеется широкий спектр возможностей для межкультурного взаимодействия, поскольку вуз представляет собой многонациональную образовательную среду, способствующую развитию поликультурных умений.

Поликультурные умения – это умения, позволяющие распознавать и правильно интерпретировать модели общения, характерные для представителей различных национальных сообществ; анализировать особенности поликультурного взаимодействия с различными представителями международного сообщества; достойно представлять свою страну и культуру, а также научные и технические достижения родной страны в процессе поликультурного взаимодействия

на иностранном языке; прогнозировать и преодолевать возможные трудности и конфликтные ситуации в процессе межкультурной коммуникации, учитывая особенности использования вербальных и невербальных средств иностранного языка [6, с. 61].

Для развития данной группы умений у студентов вуза необходимо создать модель, элементы которой будут способствовать формированию поликультурной личности обучающихся, владеющих поликультурным опытом общения, необходимым для успешного осуществления профессионального взаимодействия с представителями различных языков и культур.

В качестве методологической базы для реализации развития поликультурных умений студентов вуза были определены следующие подходы – социокультурный, коммуникативный, компетентностный.

Социокультурный подход лежит в основе эффективной реализации развития поликультурных умений. Процесс овладения знаниями, в том числе знаниями в области иностранного языка, имеет ценностное, культурное наполнение, когда они присваиваются человеком в ходе активной деятельности. Поликультурный характер обучения предполагает развитие личности студентов в качестве субъектов культуры. Концепция поликультурного образования требует переориентации от знания критического к культуросообразному образованию, которое позволит сформировать личность не только культурную и духовную, но и способную к творчеству и созиданию, нацеленную не на овладение готовыми знаниями, а на креативное мышление и создание оригинальных решений проблемных ситуаций в условиях поликультурного взаимодействия. Культура как система ценностей, используемая в качестве содержания образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным [2, с. 162]. С одной стороны, овладение поликультурными умениями оказывает существенное влияние как на становление индивидуальности, так и на образовательный уровень общества в целом; с другой стороны, поликультурные умения позволяют сформировать систему ценностей, формирующую культурный, научный, политический и экономический потенциал общества, т.е. высокий нравственный уровень социума.

Представляется целесообразным выдвигать в качестве одного из приоритетных для реализации данной модели коммуникативного подхода, который предусматривает развитие социокультурных и поликультурных умений студентов через профессионально направленное общение с представителями различных языков и культур. Необходим учет следующих положений при развитии поликультурных умений в процессе иноязычного образования: студенты овладевают языком путем его использования в про-

цессе коммуникации с представителями других культур; поликультурные умения реализуются при наличии главной цели – аутентичной и осмысленной коммуникации; развитие поликультурных умений предполагает интеграцию различных языковых умений; развитие поликультурных умений – это творческий процесс, предполагающий креативное мышление, в связи с чем ошибки в процессе развития данного вида умений допустимы [5, с. 18].

Компетентностный подход, являющийся общенаучным, основан на получении практических результатов в процессе иноязычного образования. Практическим результатом иноязычного образования является развитие коммуникативной компетенции, обеспечивающей эффективное общение на языке с представителями различных стран и культур.

Таким образом, данная методологическая база создает фундамент для культурного развития личности обучаемого, среду для социального и культурного самоопределения студента в поликультурном пространстве своей страны и за рубежом. Соизучение культур современных поликультурных сообществ стран родного и изучаемого языков будет способствовать расширению социокультурного пространства и культурному самоопределению обучающихся (определению своего места в спектре культур), а также развитию способности принимать активное участие в борьбе против культурной агрессии, культурного вандализма и культурной дискриминации [3, с. 92].

Развитие таких общекультурных компетенций, как способность к самоорганизации и самообразованию; способность к познавательной деятельности; способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, установленных Федеральным образовательным стандартом высшего образования, может осуществляться только при грамотном отборе содержания образования.

На сегодняшний день студенты должны активно пользоваться информационно-коммуникационными технологиями, способствующими развитию иноязычной коммуникативной компетенции, расширению социокультурного кругозора, развитию умения отслеживать, анализировать и сопоставлять современные тенденции развития родного и иностранного языков и обществ, в котором данные языки функционируют.

Представляется целесообразным на занятиях по иностранному языку знакомить студентов с различными проявлениями языка и культуры, информацию о которых доступнее всего найти на иностранных сайтах, в блогах, интерактивных словарях, социальных и профессиональных сетях. В качестве примера занятия, имеющего социокультурную и поликультурную составляющую и предусматривающего работу с информационно-коммуникационными технологиями, может быть представлена система заданий, посвященных разнообразию неологизмов в современном английском языке [1, с. 177].

Слова-неологизмы отражают появление новых социально-значимых явлений, изобретений, реалий в стране / странах изучаемого языка и во всем мире. Значимость изучения данного феномена в процессе иноязычного образования не должна быть недооценена. Для успешной реализации данной задачи разработана поэтапная система заданий.

1. На первом этапе необходимо представить неологизмы, широко используемые в Великобритании (педагог может расширить данную номенклатуру неологизмов с учетом направления и профиля подготовки студентов):

Googler, teenagery, infomania, earworm, me time, text neck, marmalade drop-per, 24/7

Далее студентам предлагается обсудить возможные значения данных слов.

2. На втором этапе студенты получают список определений данных слов:

- *someone who googles always to know about anything;*

- *characteristic of teenagers, e.g. excessive eye rolling;*

- *a compulsive need to continually respond to text messages, emails, etc, or to gather information online;*

- *a song or tune that you keep hearing in your head;*

- *time that you spend relaxing and doing things that you enjoy rather than time spent doing things for other people;*

- *problems with the neck and spine allegedly caused by hunching over a mobile phone for long periods;*

- *a piece of information, especially a newspaper article or headline, that is very*

- shocking or exciting;

- all the time.

После того, как студенты соотнесут слова и их определения, предлагается в группах обсудить такие вопросы, как:

• Какие из данных феноменов существуют в родной стране?

• Какие неологизмы в родном языке обозначают эти феномены? Отличаются ли они от британских?

• Предположите время возникновения данных неологизмов?

• Какие социально-культурные процессы повлияли на их появление?

3. На третьем этапе студентам может быть предложено изучить другие социально-маркированные слова-неологизмы, пользуясь таким ресурсом, как www.macmillandictionary.com.

Данные упражнения способствуют развитию мотивации к изучению иностранного языка: расширению кругозора студентов, овладению знаниями о социокультурных особенностях языковой картины мира, развитию языковой догадки, созданию представления об иностранном языке, как о живом организме, постоянно развивающемся и изменяющемся.

В качестве активных методов обучения для развития социокультурных и поликультурных умений были выбраны такие формы обучения, как поликультурная дискуссия, ролевые игры, метод проектов, контекстное обучение; использование когнитивно-рефлексивных техноло-

гий. Данные методы позволяют осуществлять переход от субъектно-объектной модели обучения к субъектно-субъектной, при которой обучающийся выступает активным участником образовательного процесса, способствующего активному использованию полученных знаний в меняющихся условиях поликультурной среды, активизирующего продуктивно-творческий характер деятельности.

По мнению П.В. Сысоева, языковое поликультурное образование означает включение в учебные программы и УМК по ИЯ информации о культурах различных культурных групп (стран как родного, так и изучаемого языков). Однако необходимо отметить, что культура различных этнических, социальных, религиозных и других групп должна быть включена в учебные программы не потому, что она не была представлена там раньше, а потому, что все эти группы играли важную роль в единой истории страны и образовании единой национальной и мировой культуры. Это касается как отбора материала о культурах стран иностранного языка, так и формирования у учащихся представлений о культурном многообразии России. Кроме того, одно только добавление информации о «традиционно непредставленных» группах вовсе не гарантирует поликультурность и не является ее свидетельством. Уровень поликультурности языкового образования будет зависеть от того, как представлен материал о культуре конкретной группы страны родного/изучаемого языка и как осуществляется его взаимосвязь с материалом о культурах других групп [4, с. 99].

Особая доля в поликультурном образовании должна отводиться репрезентации вариативности культур родной страны, региона, населенного пункта и т.п. Это может способствовать формированию у обучающихся представлений о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных

сообществах стран родного и изучаемого языков. Более того, такая вариативность и разнообразие тематического наполнения учебных программ необходимы для создания обучающимся условий лучше понимать себя в спектре культур – культурного самоопределения личности. Культурная вариативность является одним из основных дидактических инструментов достижения главной общей цели языкового поликультурного образования – подготовки обучающихся к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами изучаемого языка [4, с. 99].

В этой связи мы считаем, что особое место в иноязычном образовании в вузе должно отводиться изучению иностранного общества, представляющего собой не только носителей, но и «неносителей» иностранного языка, активно пользующихся иностранным языком, влияющих на культуру, модифицирующих иностранный язык. Студенты должны воспринимать язык как сложный механизм, на который оказывают влияние различные социальные, этнические, политические, экономические, культурные факторы.

В процессе межкультурной коммуникации за рубежом слова и словосочетания, используемые в различном социокультурном контексте и окружении, могут восприниматься собеседниками по-разному, что может создать непонимание между говорящими, а в некоторых случаях привести к конфликту. В этой связи важно отметить, что на занятиях по иностранному языку должны рассматриваться различия между британским и американским английским, а также распространенные английские слова и обороты, не типичные для Британии и США, но часто употребляемые в других англоговорящих странах.

На сегодняшний день английский язык занял позицию международного инструмента коммуникации. Единые нормы и правила английского языка, хорошо известные во всем мире, не создают трудностей для говорящих в процессе рецеп-

тивных или продуктивных видов деятельности, обеспечивая эффективную передачу информации. Несмотря на это, существует ряд социокультурных особенностей общения на английском языке, типичных для определенных стран, связанных с культурными характеристиками того или иного народа. Безусловно, в данном случае речь идет не о таких широко известных различиях британского и американского английского, как *'fill your tank with petrol'* и *'fill your tank with gas'* или *'pavement'* и *'sidewalk'*. В процессе иноязычного образования в вузе недостаточное внимание уделяется социокультурным особенностям общения в поликультурной среде, где на английском языке могут говорить представители Индии, ЮАР, Мальты, Ирландии и др. Например, в процессе общения на английском языке с жителями Индии в ответ на просьбу можно услышать *'I'll do the needful'*, что означает *'I will do what you request'*. В качестве задания, способствующего развитию социокультурной и поликультурной компетенции, студентам может быть предложено рассмотреть такие примеры индийского английского, как *cousin-brother / cousin-sister* (Br. male / female cousin), *non-exciting* (Br. boring), *time-pass* (Br. waste of time), а также широко используемые в Индии аббревиатуры, неупотребимые в других англоязычных странах, *FOC* (free of charge), *ILU* (I love you), *EOD* (end of day), *PIO* (person of Indian origin) и др. На следующем этапе овладения социокультурным компонентом общения на иностранном языке может быть представлено такое проектное задание, как «Презентация социокультурных особенностей общения на английском языке представителей Индии: причины возникновения новых языковых единиц и склонность жителей Индии к частому использованию аббревиатур». Другим ярким примером культурно окрашенных языковых единиц является английский язык, типичный для жителей ЮАР. Слово *'robot'*, в Южной Африке означающее светофор, поэтому при

просьбе подсказать дорогу, высока вероятность услышать фразу от жителя ЮАР *'Turn right at the robots and go straight ahead'*. Данный пример является доказательством того, что недостаточный уровень владения социокультурными особенностями английского языка в широком спектре зарубежных стран и культур, может привести к частичному или полному искажению информации в процессе общения.

Таким образом, процесс развития поликультурных умений студентов вуза должен основываться на теоретической базе, в основу которой входят подходы и принципы, создающие особые условия для развития данной группы умений. Данная теоретическая база позволит реализовать практические аспекты овладения иностранным языком и культурой с учетом поликультурных особенностей. Результатом процесса развития поликультурных умений будет являться развитие поликультурной личности студента, способного достойно представлять свою страну и гибко осуществлять взаимодействие в поликультурной среде.

Список литературы

1. Матиенко А. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и поликультурной личности // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. №4. С. 177–181.
2. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. 543 с.
3. Сысоев П. В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90–96.
4. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2. С. 96–110.
5. Сороколетова А. В. Лингвокультурные особенности русского нацио-

нального характера как основа формирования этнокультурной компетенции // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. №4. С. 15–21.

6. Ширина М. С. Методика развития поликультурных умений будущих эконо-

мистов в условиях международной бизнес-школы (на примере дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности»): дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2014. 160 с.

Поступила в редакцию 03.06.17

UDC 378

M.S. Shirina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Southwestern State University (Kursk, Russia) (e-mail: tms89@yandex.ru)

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF MULTICULTURAL SKILLS DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF SECOND-LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article reveals theoretical and practical aspects of multicultural skills development in foreign language classes in HEIs. The author reveals the essence and content of the notion 'multicultural skills', enabling students to represent their own culture, as well as scientific and technical achievements of their motherland in the process of multicultural communication using a foreign language. The article describes in detail the approaches on which the process of multicultural personality formation is based: sociocultural, communicative, skills approaches.

Using the example of work with neologism a segmented education system is introduced. This system contributes to the foreign language motivation development, spreading the students' mental outlook, mastering sociocultural knowledge, creating an idea of a foreign language as a living organism that is constantly developing and changing. The author emphasizes the importance of studying a foreign society, which includes not only native-speakers, but also non-native speakers, who use a foreign language, influencing the culture, modifying the language.

It is determined that the result of multicultural skills development is the multicultural personality of students capable to represent their own country adequately and be engaged in a multicultural environment.

Key words: multicultural skills, sociocultural skills, multicultural environment, second language learning.

For citation: Shirina M.S. Theoretical and practical aspects of multicultural skills development in the process of second-language learning in higher education institutions, Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 109–114 (in Russ.).

References

1. Matienko A. V. Inoyazychnaya professional'naya kommunikativnaya kompetenciya: opredelenie ponyatiya v logike formirovaniya polilingval'noj i polikul'turnoj lichnosti. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2016, no. 4. pp. 177–181.

2. Passov E. I. Metodika kak teoriya i tekhnologiya inoyazychnogo obrazovaniya. Kn. 1. Elec: EGU im. I. A. Bunina, 2010, 543 p.

3. Sysoev P. V. Napravleniya i perspektivy informatizacii yazykovogo obrazovaniya. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2013, no. 10, pp. 90–96.

4. Sysoev P. V. Yazykovoe polikul'turnoe obrazovanie v XXI veke. Yazyk i kul'tura, 2009, no. 2. pp. 96–110.

5. Sorokoletova A. V. Lingvokul'turnye osobennosti russkogo nacional'nogo haraktera kak osnova formirovaniya ehtnokul'turnoj kompetencii. Izvestiya Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika, 2016, no. 4, pp. 15–21.

6. Shirina M. S. Metodika razvitiya polikul'turnyh umenij budushchih ehkonomistov v usloviyah mezhdunarodnoj biznes-shkoly (na primere discipliny «Inostrannyj yazyk v sfere professional'noj deyatelnosti»): dis. ... kand. ped. nauk. Kursk, 2014, 160 p.

УДК 378.147

Н. Л. Федотова, д-р пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (e-mail: n.fedotova@spbu.ru)

В. А. Сенцова, преподаватель, Миланский государственный университет (Италия) (e-mail: valentina_sentsova@hotmail.com)

КОМПЛЕКС ГРАММАТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ОСНОВЕ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ (В АСПЕКТЕ РКИ)

Для эффективного формирования грамматических навыков на изучаемом языке представляется важным решение проблемы отбора и организации грамматического материала.

В статье описан комплекс упражнений для формирования грамматической компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык в неязыковой среде. При разработке комплекса упражнений учитывались лингвистический, психолингвистический, дидактический и методический факторы, которые влияют на результативность обучения иностранцев русской грамматике.

Авторы предлагают классификацию упражнений, построенных на основе поликодовых текстов. Поликодовые тексты выступают как средство коммуникации, в них отражается мировоззрение, ценности, этические идеалы носителей инокультуры, в связи с чем такие тексты позволяют формировать у иностранных студентов не только грамматическую, но и лингвосоциокультурную компетенцию.

Ключевые слова: русский как иностранный, грамматические упражнения, поликодовые тексты, комплекс упражнений.

Ссылка для цитирования: Федотова Н. Л., Сенцова В. А. Комплекс грамматических упражнений на основе поликодовых текстов (в аспекте РКИ) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3(24). С. 115–122.

Не подлежит сомнению тот факт, что грамматика играет важную роль на начальном этапе обучения иностранцев русскому языку: «формирование коммуникативных навыков при обучении русскому языку как иностранному невозможно вне формирования грамматических навыков – навыков понимания, узнавания, выбора и употребления в речи грамматических структур» [1, с. 135].

Однако изучение грамматики не является целью обучения, грамматическая компетенция рассматривается как составная часть компетенции языковой. В состав грамматической компетенции входят знания морфологии, словообразования и синтаксиса, а формирование грамматической компетентности предполагает становление навыков, необходимых для успешного пользования языком как средством общения.

Нельзя не согласиться с утверждением Б. В. Беляева, что «грамматические знания положительно влияют на овладение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащимися осознаются

(понимаются) грамматические особенности иноязычной речи, когда вслед за этим осознанием следует тренировка учащихся в продуктивно-творческой иноязычной речи». Только «осознанное владение грамматическим строем изучаемого языка помогает адекватному построению собственных высказываний студентов» [2, с. 141].

Для эффективного формирования грамматической компетенции представляется важным решение проблемы отбора и организации грамматического материала. Традиционными направлениями организации грамматического материала являются: 1) концентрический [3]; 2) системный [4]; 3) функциональный/функционально-семантический [5].

Не меньшее значение для методики преподавания РКИ имеет разработка комплекса грамматических упражнений, направленных на закрепление языкового материала, на выработку автоматизмов в употреблении грамматических структур, а также на их использование в речевом общении.

С целью оптимизации процесса формирования грамматической компетенции у итальянских учащихся, изучающих русский язык в неязыковой среде, нами был разработан комплекс упражнений с использованием поликодовых текстов. Комплекс упражнений основан на лингвистическом, психолингвистическом, дидактическом и методическом факторах, которые влияют на эффективность обучения иностранцев русской грамматике.

Лингвистический фактор связан с визуальностью системы изучаемого языка, системным характером языковых явлений, функциональной нагруженностью грамматических конструкций. Психолингвистический фактор подразумевает опору на высшие психические функции, которые отвечают за овладение иноязычным языковым материалом, а также осуществление речевой деятельности, т.е. процесса приема и передачи информации (речевосприятие и речепорождение на иностранном языке). Учет дидактического и методического факторов необходим для оптимальной организации учебного процесса с ориентацией на этап обучения, возраст учащихся, условия обучения, родной язык учащихся, цели и задачи упражнений.

Перспективным для обучения русскому языку как иностранному является, на наш взгляд, привлечение поликодовых текстов на изучаемом языке. «К поликодовым текстам в широком смысле должны быть отнесены случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т.п.)» [6, с.107]. А.Г. Сонин понимает под поликодовыми «тексты, построенные на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих – вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы» [7, с.117].

Поликодовые тексты выступают как средство коммуникации, в них отражает-

ся мировоззрение, ценности, этические идеалы носителей инокультуры, в связи с чем такие тексты позволяют формировать у итальянских студентов не только грамматическую, но и лингвосоциокультурную компетенцию. Думается, это особенно важно в условиях обучения русскому языку как иностранному в неязыковой среде. О целесообразности использования поликодовых текстов в процессе обучения грамматике иностранного языка можно судить по наблюдениям М.Б. Ворошиловой: «информация, содержащаяся непосредственно в текстовом сообщении, усваивается лишь на 7%, голосовые характеристики способствуют усвоению 38% информации, тогда как наличие визуального образа заметно повышает восприятие – до 55%. При этом важно отметить, что если вербально представленная информация влияет на сознание индивида рациональным путём, то использование различных паралингвистических средств автоматически переводит восприятие на подсознательный уровень» [8, с.74].

Исследователи выделяют следующие функции поликодовых (полисенсорных, креолизованных) текстов: аттрактивная, информативная, волюнтаривная, иллюстрирующая, экспрессивная, контактная, эстетическая, техническая и метакommunikативная [9; 10; 11; 12; 13]. При разработке грамматических упражнений для обучения иностранному языку мы учитывали взаимодействие этих функций.

Общепринятой классификацией упражнений является их разделение на *тренировочные (языковые)*, которые сами по себе не обеспечивают умение решать коммуникативные задачи, но позволяют достигнуть соответствующего уровня сформированности грамматических навыков, и на *условно-речевые (речевые)* упражнения, направленные на формирование и развитие навыков спонтанной коммуникации в соответствии с

ситуацией общения [14]. Однако в связи с тем, что материалом грамматических упражнений являются поликодовые тексты, мы предлагаем иной принцип раз-

граничения упражнений. В данной ниже таблице представлены разновидности грамматических упражнений с использованием поликодовых текстов.

Разновидности грамматических упражнений на основе поликодовых текстов
в зависимости от цели

Упражнения		Цель	Виды поликодовых текстов
I <i>Аналитико-синтетические</i>	Аналитические	Осмысление способов выражения грамматических значений в русском языке	таблицы с рисунками, графики, фотографии с подписями
	Сопоставительные	Сопоставление грамматических конструкций в русском и итальянском языках	цветовые выделения грамматических явлений в тексте, фотографии, аудиотексты
	Контекстуальные	Анализ контекстов с грамматическими конструкциями для того, чтобы подвести студентов к самостоятельным логическим умозаключениям	печатная и звуковая реклама, печатные и звуковые объявления
II <i>Стереотипизирующие</i>	Формально-смысловые	Автоматизация грамматических навыков в типичных микроситуациях, представленных в поликодовых текстах	видеотексты, реклама
	Ситуативно-обусловленные	Создание мотивации и целенаправленности речевой коммуникации, стимула к использованию нового грамматического материала	комиксы, реклама
	Дискурсивные	Формирование умения строить и осуществлять высказывания в различных ситуациях общения в процессе речевой деятельности	аудио- и видеотексты (фрагменты фильмов и радиопрограмм)
III <i>Контролирующие</i>	Тестовые	Определение уровня сформированности грамматических навыков и способности пользоваться грамматическими средствами	рисунки, фотографии, карикатуры
	Переводные с коммуникативной направленностью	Контроль понимания и владения грамматическим материалом в процессе решения коммуникативных задач, требующих использования перевода	реклама, аудио- и видеотексты

Рассмотрим разновидности грамматических упражнений на примере урока «Глаголы движения с приставками» из

разработанного нами пособия по русской грамматике для итальянских учащихся.

I. Аналитико-синтетические

а) Аналитические

• Прочитайте предложения, найдите приставочные глаголы движения, объясните значение приставок. Приведите свои примеры.



Рис. 1

Все знают, что можно переходить дорогу только на зелёный свет, но не все это делают.

б) Сопоставительные

• Прослушайте рекламу, заполните пропуски. Переведите на итальянский язык.

Я лечу уже... _____ через... _____ с нами! Наши пассажиры особенные, поэтому мы делаем всё, чтобы их полёт до аэропорта был на высоте. Аэро-экспресс. Чувство полёта – наша забота!

в) Контекстуальные

• Посмотрите фотографии. Обратите внимание на вид глаголов. Сравните и сделайте вывод. Переведите на итальянский язык.



Рис. 2



Рис. 3.

Принесите, пожалуйста, кофе и тирамису.

II. Стереотипизирующие

а) Формально-смысловые

- Прочитайте диалоги, впишите пропущенные глаголы движения с приставками. Составьте свои диалоги по модели. Используйте слова для справок.



– Во сколько вы _____ завтра? Я могу встретить вас в аэропорту.

– Мы должны _____ в 17:30 по московскому времени.

Рис. 4

Слова для справок: прилететь – прилетать, уходить – уйти, проехать – проезжать, пробежать – пробегать, выходить – выйти, переехать – переезжать.

б) Ситуативно-обусловленные

- Посмотрите комикс «Собираются в гости». Придумайте реплики героев.



- Вы знаете, как нужно вести себя в транспорте?

Проверьте себя! Выполните тест. Посмотрите видеосюжет и сравните с ним свои ответы.

Что нужно сделать, если Вы с рюкзаком за спиной вошли в транспорт?

- А. Снять.
- Б. Не снимать.

Кто должен первым занимать свободные места?

- А. Женщины.
- Б. Мужчины.



Рис. 6

в) Дискурсивные



Рис. 7

- Скажите, как обычно собираются куда-нибудь мужчины? женщины?
- Вы долго готовитесь к выходу из дома?
- Вам часто приходится кого-нибудь (сестру, подругу, друга...) ждать, когда Вы собираетесь куда-нибудь идти?

• Вы часто опаздываете на встречи? Как Вы думаете, в каких ситуациях можно приходиться с небольшим опозданием, а в каких ситуациях никогда нельзя опаздывать? Откуда нельзя, невежливо уходить раньше времени?

III. Контролирующие

а) Тестовые

- Выполните тест.

1. Преподаватель _____ в аудиторию и поздоровался со студентами.

А) ушёл Б) вошёл В) вышел Г) перешёл

2. В 7 часов я _____ в магазин, а в 8 буду дома.

А. выйду Б. приду В. выхожу Г. прихожу

б) Переводные с коммуникативной направленностью.

• Российская туристическая фирма, которая планирует издать путеводитель по Петербургу на итальянском языке, ищет переводчиков. Попробуйте перевести с русского языка на итальянский отрывок из путеводителя.

Предлагаемый комплекс упражнений был апробирован в обучающем эксперименте с итальянскими студентами факультета межкультурной коммуникации Миланского государственного университета. Результаты итогового тестирования показали, что заметно повысился не только уровень сформированности грамматических навыков, но и уровень мотивации к изучению русского языка в целом.

Таким образом, предложенный нами комплекс упражнений с использованием поликодовых и полисенсорных текстов позволяет оптимизировать процесс овладения грамматической компетенцией при изучении русского языка в неязыковой среде.

Список литературы

1. Захава-Некрасова Е. Б. Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе // Русский язык и методика его преподавания нерусским. М.: Изд-во. Университета Дружбы народов, 1973. С. 52–60.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 229 с.
3. Богородицкая В. Н. Концентрическое и концентрированное изучение грамматики иностранного языка // Актуальные вопросы обучения иноязычной речевой деятельности. Ч. 2. М., 1974. С. 408–436.
4. Зенкевич Г.К. Ускоренное обучение взрослых чтению в ходе усвоения грамматического каркаса языка (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. М., 1972. 246 с.
5. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранно-го. Практический курс. СПб.: Златоуст, 2013. 192 с.
6. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Academia, 2008. 128 с.
7. Сонин А. Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. 2005. № 6. С. 115–123.
8. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2007. Вып. 3(23). С. 73–78.
9. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 180–186.
10. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. 2006. Вып. 20. С. 180–189.
11. Большакова Л. С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник СамГУ. 2008. № 4. С. 20–24.
12. Сонин А. Г., Мичурин Д. С. Эволюция поликодовых текстов: от воздействия к взаимодействию // Вопросы психолингвистики. 2012. Вып. 16. С. 164–174.
13. Удод Д. А. Креолизованный текст как особый вид паралингвистически активного текста // Молодой ученый. Современная филология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, январь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 97–99.
14. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: ИКАР, 2011. 454 с.

Поступила в редакцию 31.05.17

UDC 378.147

N. L. Fedotova, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
St. Petersburg State University (e-mail: n.fedotova@spbu.ru)

V. A. Sentsova, Lecturer, Milan State University (Italy) (e-mail: valentina_sentsova@hotmail.com)

THE SYSTEM OF GRAMMATICAL EXERCISES ON THE BASIS OF MULTICODE TEXTS (IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

For the efficient formation of grammar skills in the target language appears to be an important solution to the problem of selection and organization of grammatical material.

The article describes a system of exercises for forming grammatical competence foreign students studying Russian language in non-linguistic environment. A system of exercises is based on linguistic, psycholinguistic, didactic and teaching factors that influence the effectiveness of teaching Russian grammar to foreign learners.

The authors propose a classification of exercises built on multicode texts. Multicode texts serve as a means of communication, they reflect the worldview, values, ethical ideals of representatives of other culture, in connection with which such texts allow us to form not only grammatical, but also linguosociocultural competence.

Key words: Russian as a foreign language, grammar exercises, multicode texts, system of exercises.

For citation: Fedotova N. L., Sentsova V. A. The system of grammatical exercises on the basis of multicode texts (in the aspect of teaching russian as a foreign language), Proceeding of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2017, vol. 7, no. 3(24), pp. 115–122 (in Russ.).

References

- Zahava-Nekrasova E. B. Rol' i mesto grammatiki v processe obucheniya russkomu yazyku na nachal'nom ehtape. Russkij yazyk i metodika ego prepodavaniya nerusskim. Moscow: Izd. Universiteta Druzhby narodov, 1973, pp. 52–60.
- Belyaev B. V. Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam. Moscow: Prosveshchenie, 1965, 229 p.
- Bogorodickaya V. N. Koncentricheskoe i koncentrirovannoe izuchenie grammatiki inostrannogo yazyka // Aktual'nye voprosy obucheniya inoyazychnoj rechevoj deyatel'nosti, ch. 2. Moscow, 1974, pp. 408–436.
- Zenkevich G. K. Uskorennoe obuchenie vzroslyh chteniyu v hode usvoeniya grammaticheskogo karkasa yazyka (na materiale anglijskogo yazyka): dis. ... kand. ped. nauk. Moscow, 1972, 246 p.
- Fedotova N. L. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. Prakticheskij kurs. S.-Petersburg: Zlatoust, 2013, 192 p.
- Anisimova E. E. Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov): ucheb. posobie dlya stud. fak. inostr. yaz. vuzov. Moscow: Academia, 2008, 128 p.
- Sonin A. G. Ehksperimental'noe issledovanie polikodovyh tekstov: osnovnye napravleniya. Voprosy yazykoznanija, 2005, no 6. pp.115–123.
- Voroshilova M. B. Kreolizovan-nyj tekst v politicheskom diskurse. Politicheskaya lingvistika, 2007, Vyp. 3(23), pp. 73–78.
- Sorokin Yu. A., Tarasov E. F. Kreolizovannye teksty i ih kommunikativnaya funkciya. Optimizaciya rechevogo vozdejstviya. Moscow: Nauka, 1990, pp. 180–186.
- Voroshilova M. B. Kreolizovannyj tekst: aspekty izucheniya. Politicheskaya lingvistika, 2006, Vyp. 20, pp. 180–189.
- Bol'shakova L. S. O soderzhanii ponyatiya «polikodovyj tekst». Vestnik SamGU, 2008, no 4. pp. 20–24.
- Sonin A. G., Michurin D. S. EHvoljuciya polikodovyh tekstov: ot vozdejstviya k vzaimodejstviyu. Voprosy psiholingvistiki, 2012, Vyp. 16, pp. 164–174.
- Udod D. A. Kreolizovannyj tekst kak osobyj vid paralingvisticheski aktivnogo teksta. Molodoj uchenyj. Sovremennaya filologiya: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, yanvar' 2013 g.). Ufa: Leto, 2013, pp. 97–99.
- Shchukin A. N. Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke. Moscow: IKAR, 2011, 454 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 (полуужирный, 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>.