

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!



В новом выпуске научного журнала «Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика» представлены филологические и психолого-педагогические исследования, отражающие результаты научной и практической деятельности ученых.

Разнообразие инновационно ориентированных подходов авторов к описанию современной парадигмы гуманитарного знания объединяется проблемой лингвокультурологического взаимодействия, при этом процессы вербального/невербального взаимодействия освещаются в разных ракурсах и под разным углом зрения.

Спектр поднятых зрелыми и молодыми исследователями проблем охватывает такие наиболее актуальные аспекты, как:

- национально-культурная спецификация языкового универсума (грамматические закономерности, лексико-стилистическая экспликация, социальная дифференциация языка и др.);

- речевые реалии и поведенческие схемы в различных сферах бытования (язык СМИ, проявление типологических личностных особенностей, психомыслительная деятельность индивида как основа применения знаний в новой коммуникативной среде и др.);

- теория и практика обучения студентов иностранным языкам (профессионально-интегрированная и интенсивно-коммуникативная технологии, этнокультурная компетенция и др.);

- психолого-педагогические новации в решении задач повышения уровня самореализации личности.

Надеемся, что опубликованные в этом сборнике материалы, наглядно демонстрирующие вектор современного творческого поиска ученых в гуманитарной области, будут интересны и полезны широкому кругу читателей.

*С.Г. Емельянов, д-р техн. наук,
профессор, ректор ЮЗГУ,
главный редактор журнала*

УДК 070.16

О.В. Лагутина, канд. филол. наук, доцент, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: lagutina29@gmail.com)

МАССОВАЯ, «ЖЕЛТАЯ», БУЛЬВАРНАЯ ПРЕССА: К ВОПРОСУ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ

Данная статья представляет собой попытку разграничить и соотнести между собой такие понятия, как массовая, «желтая», бульварная пресса. Автор выделяет общие принципы разграничения указанных трех видов периодики и прослеживает, как это разграничение артикулируется в современной журналистской практике.

Ключевые слова: типология, тип издания, массовая пресса, желтая пресса, бульварная пресса, таблоид, кваллоид.

Для подавляющего большинства населения России массовая пресса сегодня, пожалуй, один из самых привычных и широко используемых источников получения информации. Она также является и одним из самых прибыльных, а потому и стремительно развивающимся сегментом информационного рынка. Основная причина тому кроется в самой природе массовой прессы, а именно – в ее предельной направленности на интересы аудитории, что, в свою очередь, позволяет не только изучать настроения и реакции населения на то или иное событие, но и формировать мнение населения по поводу какого-либо явления.

Согласно американскому «Словарию языка средств массовой информации США», *массовая пресса* («omnibus press») – это печатные средства информации, в которых больше развлечения, чем информации, и которые предназначены менее образованной части населения [12, с.77]. Массовые издания – это газеты, журналы, еженедельники, рассчитанные на широкую читательскую аудиторию.

Основными признаками массовой прессы являются:

- непременно высокий тираж;
- практически полное отсутствие аналитических и публицистических материалов, напротив, наличие материалов так называемого «человеческого интереса»;
- освещение сферы интимных отношений, освещение сферы личной жизни;
- броские заголовки, понятный для всех язык;
- большое количество иллюстраций;
- крупные шрифты, активное использование различных оформительских элементов;
- обилие рекламы товаров повседневного спроса.

Несмотря на то, что «массовая пресса» как самостоятельный вид периодики появилась еще в конце XIX в., до сих пор как в теории, так и в практике журналистики в плане типологического анализа не выработано единой четкой точки зрения по вопросу соотнесения таких понятий, как «массовая», «бульварная» и «желтая» пресса. Например, в зарубежной журналистской практике, в частности в США, под «желтой прессой» понима-

лись и понимаются чаще «сенсационные, недостоверные, непристойные или вульгарные сообщения, которые нередко соединяют в себе крикливые заголовки и иллюстрации» [12, с.48], а под «желтым журнализмом» – «обработка новостей в сенсационной манере» (Р. Изард, Х. Култберсон, Д. Ламберт) [1, с.417]. Отечественный исследователь К.Ю. Мосесова в работе «Бульварная пресса: процессы интертекстуальности и игрореализации» отождествляет бульварную и желтую прессу и предлагает рассматривать ее как разновидность «omnibus press» [6, с.31]. Прытков А.В. также предлагает рассматривать «желтую» и «бульварную» прессу как «синонимичные и взаимозаменяемые понятия» [8, с.213].

Напротив, Е.А. Сазонов в работе «Желтая» пресса в контексте развития печати XX века: Социокультурный аспект» выделяет три самостоятельных типа издания – качественные, массовые («популярные») и «желтые». При этом, по его мнению, между ними нет жестких разграничений. Например, «желтизна» присутствует в рубрике «светская жизнь» на страницах даже такого качественного издания, как «Известия». Серьезные городские проблемы поднимаются в газете «Моё!» (Воронеж). Публицистические комментарии постоянно встречаются в «Комсомольской правде». «Но совершенно очевидно, – делает вывод Е.А. Сазонов, – что «желтая» пресса, используя темы и приемы качественных и массовых газет, в то же время банализирует суть социальных проблем, ориентируется прежде всего на коммерческий успех, имеет другие цели и поэтому на современном этапе социокультурного развития является вполне самостоятельным типом издания» [10, с.136].

Свою теорию по поводу соотношения понятий «желтая» и «бульварная» пресса Сазонов развивает в статье «Феномен желтой прессы». В частности, он предлагает считать бульварные издания разновидностью «желтой» прессы». В зависимости от наличия типоформирующих признаков и черт, обуславливающих структуру издания, Е.А. Сазонов выделяет:

– «промежуточные» издания, которые тяготеют к качественным газетам, но имеют в наличии некоторые основные черты «желтых»;

– бульварные издания, которые содержат в основном все черты «желтых» изданий. Они более банальны по содержанию, если сравнивать их с качественными, и более «меркантильными», чем «промежуточные»;

– собственно «желтые». Газеты, которые имеют в наличии все основные типоформирующие особенности, отмеченные выше. Отличаются ярко выраженным пафосом гедонизма, сенсационности и откровенной вульгарности;

– полупорнографические и порнографические издания (для них характерно сохранение всех наличествующих черт предыдущих модификаций, но с уклоном в сторону освещения девиантных половых отношений) [11].

Однако, на наш взгляд, подобного рода классификация представляется недостаточно корректной. В частности, полупорнографические и порнографические издания по своим типологическим характеристикам (аудиторной направленности, целевому назначению, характеру, типу информации и пр.) не могут быть отнесены в разряд массовой прессы.

В наиболее общем плане представление западных исследователей о терминах «желтая пресса» (yellow press) и «бульварная пресса» (gutter

journalism) показывает Л. Землянова в своем исследовании «Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества». По мнению исследователя, термин «желтая пресса» означает бульварно-массовую печать, насыщенную крикливыми сенсациями, сплетнями, инсинуациями и иллюстрациями, рассчитанными на малообразованных читателей с низменными интересами и вкусами. С «желтой прессой» связывают деятельность журналистов, способных ради материальных выгод нарушать принципы объективной и честной информации». «Бульварный журнализм» – понятие для многих синонимичное желтой прессе, но с еще более презрительным смысловым оттенком [3, с.64].

Однако известный отечественный исследователь в области журналистики С.Г. Корконосенко в корне не согласен с такой точкой зрения. Облегченную, досуговую прессу именуют еще *бульварной*, причем вкладывая в это обозначение негативный оттенок смысла, уравнивая ее с «желтыми» изданиями. Вместе с тем, считает С.Г. Корконосенко, это не совсем корректно. «Слово «бульварный» в российской культурной традиции понимается как рассчитанный на обывательские, мещанские вкусы (бульварный роман). Тем самым в художественном творчестве противопоставляются высокий и низкий стили. В последние годы на российском телевидении (следом за мировым) прочные позиции заняли развлекательные передачи. Подобным образом и в печатной журналистике следует признать нормальным явлением существование развлекательной периодики и использовать это слово для обозначения определенного типа прессы. Всевозмож-

ные занимательные истории, конкурсы, веселые приключения, полезные советы, анекдоты – в публикации и чтении на досуге подобных материалов нет ничего противного человеческой природе или угрожающего «высокой» журналистике» [4, с.34].

Здесь мы согласимся с мнением автора. Если вспомнить историю российской массовой печати в XIX в., то определение «бульварный», действительно, нельзя воспринимать как точный синоним «желтый», поскольку оно предполагало одновременно развлечение и «поучение». Создатели бульварной прессы в России, как и создатели популярной периодики в Европе и США, не отвергали «серьезность», просто в силу специфики аудитории опускали планку социального анализа.

Как видим, все приведенные выше определения являются достаточно противоречивыми по отношению друг к другу и не раскрывают в полной мере проблему соотношения понятий *массовая*, «желтая», *бульварная пресса*. Попробуем изложить свое видение проблемы.

Итак, «массовая пресса». На наш взгляд, наиболее полно суть данного понятия раскрывает американская терминология, определяющая этот вид издания как «omnibus press». Омнибус – автобус, общественный транспорт, в котором едут все – мужчины, женщины, дети, пожилые люди... У каждого из них свои интересы, свои информационные потребности и ожидания. Так вот задача массовой прессы одновременно удовлетворить ожидания и интересы всех этих людей. Таким образом, *массовая пресса* (как правило, газета) – это рассчитанное на самую широкую аудиторию издание, содержащее политическую, социально-

экономическую, культурную, спортивную, религиозную и пр. информацию, отличающуюся определенным стилем подачи (простой язык, отсутствие аналитичности и др.), а также развлекательную и справочную информацию (анекдоты, кроссворды, программу телепередач). Массовая газета предназначена для людей с определенным социальным статусом, а потому еще одна ее отличительная черта – ценовая доступность. При этом «массовый» статус газеты вовсе не исключает обсуждения на ее страницах серьезных, социально значимых тем или появления публицистических материалов. Яркий пример – публикация очерков известного российского публициста Василия Михайловича Пескова в «Комсомольской правде» в то время, когда многие уже стали называть это издание чуть ли не «желтым».

В отличие от массовых, *бульварные издания* в принципе не публикуют новостную информацию. Их основная цель *не информировать, а развлекать*. Поэтому контент подобного рода журналов и газет составляют всевозможные истории (занимательные, любовные, трагические), полезные советы, рубрики «вопрос-ответ», разнообразные конкурсы и викторины и пр. Здесь мы склонны согласиться с мнением С.Г. Корконосенко в том, что в данном типе издания нет ничего плохого. Это самостоятельный вид периодики, реализующий свой набор функций (прежде всего рекреативную), отличающийся определенной тематикой и стилистикой подачи материалов.

«Желтая» пресса, по нашему определению, – это печатные издания, доступные по цене и специализирую-

щиеся на слухах, сенсациях (зачастую мнимых), скандалах, сплетнях, эпатажирующем освещением табуированной тематики. Большинство исследователей сходятся во мнении, что основными признаками «желтой» прессы являются:

– *эпатажирующее освещение табуированной тематики* (интимных отношений, личной жизни знаменитостей, темы смерти, в особенности когда она сопряжена с аномальными или чрезвычайными обстоятельствами);

– *метод сочетания несочетаемого, метод контрастов* (сочетание на страницах одного номера юмористических и криминальных материалов, сочетание в одном материале трагического и комического начала);

– *сенсационность* (освещение необычных событий, получивших широкую огласку и производящих сильное впечатление на аудиторию);

– *тематический эклектизм* (содержание «желтых» изданий представляет собой мозаичную смесь самых разнообразных тем из различных сфер человеческого существования, в качестве главного критерия отбора тем выступает принцип «нестандартности информации»).

Отдельно хотелось остановиться на особенностях дизайна «желтых» изданий. Отличительная черта данного типа журналов и газет – *доминирование визуальной составляющей над текстовой*. Более того, можно говорить даже об «экспансии» оформительских элементов: цвета, иллюстраций, заголовков. Кстати, именно «желтые» издания, еще в конце XIX века, первыми в истории мировой журналистики стали экспериментировать с этими аспектами и прежде всего с цветом, который на практике выполняет две функции: во-первых, сиг-

нализирует о значимости конкретных материалов газеты, призванных продать номер, а во-вторых, визуально выделяет саму газету среди себе подобных. Это очень важный момент, поскольку «желтые» издания распространяются главным образом через сеть розничной продажи, а потому должны привлекать зрительное внимание аудитории. Что касается цветовых предпочтений, то современные «желтые» издания, как правило, для оформления заголовков, помимо стандартных черных и белых (на выворотке), используют желтые, оранжевые, красные и голубые тона. Среди цветов окраски полос – оранжевые, желтые и голубые подложки. Эта цветовая гамма характерна практически для большинства изданий. Использование именно этих красок не случайно, поскольку, как считают психологи, данные тона являются наиболее привлекательными из всего цветового спектра.

«Желтая» пресса по-новому актуализирует функции фотоиллюстраций. «Желтые» издания, активно используя фотографию, не отвечают базовым принципам фотожурналистики, когда снимки не только тесно связаны с конкретным событием, но и выходят за его рамки, претендуют на обобщение, а нередко являются произведением искусства. Для «желтой» прессы важна так называемая «пресс-фотография», то есть репортажная иллюстрация, тесно связанная с конкретным фактом. «Желтая» фотография имеет прикладное значение, так же как и вторая по популярности визуальная составляющая – информационная графика. С помощью диаграмм, таблиц, карт дизайнеры не только оформляют любой материал, но и

придают ему черты важности. «Желтые» газеты стараются заменить его информационной графикой, чтобы сделать газету максимально простой и комфортной для потребления. Для большинства «желтых» газет уже стала привычной «комиксовая» подача материалов. Она проявляется в соединении трех элементов – информативности, доступности и развлечения – важных признаков «инфотеймента».

Что касается заголовочных комплексов, то «желтая» пресса, во-первых, сделала их настоящим оформительским элементом – еще в конце 19 века появились огромные заголовочные комплексы, набранные крупным шрифтом, занимающие порой такой же объем, как и текст под ними. А во-вторых, первой обратилась к эксплуатации такой особенности заголовочных комплексов, как функция сигнала значимости материала. Активно используется не только информативный заголовок, но и такая его разновидность, как информативно-привлекательный, который отражает тему материала лишь частично, в основном акцентирует внимание на второстепенных фактах, если последние оказываются привлекательнее первостепенных. Заголовки «желтой» прессы постоянно балансируют на грани правды и лжи. Стараясь соответствовать первому важному требованию – быть достаточно броскими, привлекательными, – заголовочные комплексы «желтых» газет забывают о втором – адекватности текстовой составляющей [10, с.164].

Как мы уже отмечали, многие исследователи считают, что родиной «желтой» прессы являются Америка и Англия. Но сходные процессы формирования массовой журналистики

проходили и в дореволюционной России. Так, уже во второй половине XIX века у нас в стране появляется новый тип издания, который можно считать прообразом «желтой» прессы. Например, в материалах таких «желтых» газет, как «Петербургский листок» (1864), «Петербургская газета» (1867), «Московский листок» (1881) и «Газета-копейка» (1908), впервые в российской практике встречаются сознательные попытки приукрашивания действительности с целью привлечения аудитории. Вольное изложение репортажами действительных фактов превращало репортаж в беллетризованную интерпретацию события. Полиграфическое исполнение номеров было достаточно примитивным. Однако благодаря низкой цене, высокой информационной насыщенности, сенсационности, наличию иллюстраций, доходчивой форме и броским новаторским способам подачи материалов, умению приспособиться к запросам массового читателя, российская «желтая» пресса быстро приобрела популярность. Возникновение нового типа газет явилось значительным этапом в развитии содержания и формы журналистики. Издания, подобные «Петербургскому листку» и «Московскому листку», не боялись экспериментировать, потому внесли в печатное дело свежую струю, заложили основы законов, по которым живут современные СМИ, приблизили газету к рядовому читателю. Однако приход к власти большевиков в 1917 году не позволил российской «желтой» прессе полноценно развиваться [11].

Некоторые приемы, свойственные «желтому» журнализму, отдельные отечественные издания стали использовать с целью увеличения продаж ти-

ража лишь в 90-е годы XX века. Первой «желтой» газетой в России стал «Мегаполис-экспресс» (1990). Ее содержание было весьма специфично – статьи о крысах-мутантах в московском метрополитене, о тараканах-мутантах, в которых спецслужбы внедряют подслушивающие устройства, о лифтах-убийцах, о женщинах-паучихах, убивающих своих любовников после соития.

Второй в истории постсоветской журналистики «желтой» газетой стала «Экспресс газета» (1994). Ее основатель Александр Иванович Куприянов несколько лет проработал собкором «Комсомольской газеты» в Англии и именно оттуда привез идею русского таблоида. Развитие последовало в 2000 году, когда на рынок вышло принципиально новое издание – газета «Жизнь», являющаяся, по сути, клоном культовой газеты «Sun». Газета тут же получила феноменальные рейтинги и любовь аудитории. Содержание газеты – материалы о якобы «простых» людях: 11-летней беременной школьнице, которую теперь называют Джульеттой нового времени, безработном мужчине, который заставлял жену-кормилицу приветствовать его словами: «Здравствуй, повелитель», больном малыше, гуляющем возле помойки с засунутым в кармашек направлением в онкологический центр на Каширке. Малыша якобы бросила мама, а на самом деле бросил папа, и мальчик, к счастью, оказался здоровым.

Говоря об «Экспресс газете», мы употребили такой термин, как *таблоид* (причем применительно к «желтой» газете). На самом деле таблоид – это скорее синоним массового (популярного) издания, и, на наш взгляд,

его никак нельзя отождествлять с понятиями «желтые» и «бульварные». Хотя в англо-американской культуре с понятием «таблоид» исторически связаны именно газеты «желтого» типа, содержащие криминальную хронику, слухи, сплетни из мира знаменитостей, спорта. Первоначально таблоид означал издание, подающее новости в упрощенном, не требующем размышлений виде. Однако с течением времени характер информации, стиль подачи новостей претерпевают изменения, поэтому здесь мы считаем правомерным согласиться с мнением А.В. Прыткова, который утверждает, что таблоид представляет собой «эволюционную ступень «желтых» газет [8, с.213].

Так в чем же принципиальное отличие таблоидов от «желтых» изданий? Один из основополагающих принципов «желтой» прессы можно сформулировать следующим образом: публикация любой, пусть даже трижды ложной, информации. А журналисты, работающие в таблоидах, не могут позволить себе публиковать не то что ложную, но даже непроверенную информацию. Так, издатель газет «Твой день» и «Жизнь за всю неделю» А. Габрелянов пишет следующее: «Я понимаю таблоиды не как желтую скандальную журналистику, а как издания, направленные и предназначенные для массового читателя... Катастрофа для нас, если какой-то факт не подтверждается. Это сразу вызывает скандал в редакции. Если люди сочтут, что мы выдумываем информацию, они отвернутся от нас, и мы потеряем бизнес. Один раз наврал в газете журналист – уничтожение всего бизнеса. Мы не можем позволить

журналисту врать, чтобы он уничтожил наш бизнес» [7].

Итак, *таблоидные СМИ* представляют собой массовый продукт, репрезентирующий весь спектр новостей, равный в количественном отношении информационному блоку качественных изданий, но отредактированный в определенных стилистических рамках [5, с.81]. К таблоидным газетам мы относим английские «The Daily Mail», «The Daily Telegraph», ««The Daily Express»» и «The Daily Herald», «The Independent», газеты США «The New York Daily News», «The National Enquirer», «The Weekly World News», российские издания «Независимая газета», «Известия», «Труд», «АиФ», «Московский комсомолец» и ряд других массовых газет.

В качестве типобразующих свойств таблоида указываются тематические рамки – специализация на скандальных новостях, суженный тенденциозный блок новостей, упрощенная форма и стилистика изложения информации. Также упоминаются малые размеры, наличие броских и крупных заголовков, обилие иллюстративных компонентов – фотографий, рисунков и проч. (значительное количество иллюстраций, часто «неправильной» (не четырехугольной) формы, залезающих на текст). Для таблоида характерен формат А3 (его, собственно говоря, и принято называть таблоидным).

Вместе с тем сегодня на рынке СМИ существуют издания, которые, обладая выделенными нами основополагающими чертами таблоида, делают упор на публикацию городских новостей и социально важной информации, а не на скандальную хронику

из жизни звезд. Для того чтобы выделить такие издания и был введен термин *квалоид* – от англ. *quality* и *tabloid*, то есть дословно «качественный таблоид». Некоторые исследователи (в том числе и декан факультета журналистики МГУ Е. Варганова) считают квалоиды разновидностью вечерних газет [2]. На наш взгляд, такая позиция не совсем правильная. Дело в том, что понятие «вечерняя пресса» не несет в себе какого-либо важного типологического значения. Безусловно, определяя то или иное издание в системе СМИ, можно определять его и по такому типологическому признаку, как время выхода (утренняя или вечерняя). Однако вечерними могут быть различные издания: бульварные, квалоидные, качественные СМИ [9, с.49].

В отношении квалоидов употребляют еще термин «качественно массовые издания». И действительно, солидный формат А2 не мешает «Известиям» и «МК» использовать наряду с ответственной аналитикой сенсационные, а то и обманчивые заголовки или анонсы; статьи авторитетных авторов, хорошо осведомленных экспертов не исключают здесь размещения «светской хроники», анекдотов, кроссвордов и гороскопов.

Основная причина, которая заставляет издания «смешивать формат», –экономическая. Наиболее показателен в этом плане пример «Комсомольской правды». В советские времена «КП» выпускалась тиражом 20 или даже 30 млн экз. и даже попадала в Книгу рекордов Гиннеса. Однако, когда в 1992 г. газете урезали господатиции, она оказалась совершенно нежизнеспособной. Редакции пришлось принимать решительные меры – что-

бы выжить на рынке без мощного государственного плеча, «Комсомолка» обзавелась пятничным номером, в котором появилась статья «Порнуха вороной масти». Фактически эту статью можно назвать первой чисто «желтой» в России – это и определило дальнейшую политику издания, которая до сих пор себя в полной мере оправдывает: газета удерживает стабильно высокие рейтинги.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, считаем возможным сделать вывод о том, что массовая, бульварная, «желтая» пресса на сегодняшний день представляют собой самостоятельные виды изданий, отличающиеся друг от друга определенным набором типологических характеристик. Имеющее место как в теории, так и в практике отечественной журналистики смешение понятий бульварная и «желтая» пресса представляется некорректным. Если даже вспомнить историю российской массовой печати в XIX в., то определение «бульварный» нельзя воспринимать как точный синоним «желтый», поскольку оно предполагало одновременно развлечение и «поучение». Создатели бульварной прессы в России, как и создатели популярной периодики в Европе и США, не отвергали «серьезность», но опускали планку социального анализа. Современный «желтый» текст, как правило, более гедонистичен по природе и авторскому целеполаганию, а погоня за прибылью толкает издателя к более рискованным способам привлечения аудитории. Что касается таких понятий, как таблоид и квалоид, то их, на наш взгляд, можно рассматривать как разновидность массовой прессы.

Список литературы

1. Izard R.S., Culbertson H.M., Lambert D.A. *Fundamentals of News Reporting*. Dubuque: Kendall/ Hunt Publishing Co., 1990. 508 p.
2. Вартанова Е.Л. *Медиаэкономика зарубежных стран*. М.: Аспект-Пресс, 2003. 336 с.
3. Землянова Л.М. *Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества: толковый словарь терминов и концепций*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. 302 с.
4. Корконосенко С.Г. *Основы журналистики*. М.: Аспект Пресс, 2001. 287 с.
5. Лесная М.В. *Топология современных таблоидных СМИ России, Великобритании и США: дис. ... канд. филол. наук*. Краснодар: Изд-во Кубанского гос. ун-та, 2010. 215 с.
6. Мосесова К.Ю. *Бульварная пресса: процессы интертекстуальности и игрореализации: дис. ... канд. филол. наук*. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2008. 150 с.
7. Особенности контента российских таблоидов и их место на рынке печати [Электронный ресурс]: on-line конференция издателя газет «Твой день» и «Жизнь за неделю» Арама Габрелянова, 3.08.2007. Режим доступа: <http://news.osmi.ru/2007-08-03/215.html> (дата обращения: 25.09.2013).
8. Прытков А.В. *Качественная и бульварная пресса в системе СМИ // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика*. 2011. №2. С. 211-215.
9. Прытков А.В. *О понятиях таблоид и квалоид // Акценты: новое в массовой коммуникации*. 2010. №1-2. С. 48-50.
10. Сазонов Е.А. «Желтая» пресса в контексте развития печати XX века: Социокультурный аспект»: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. 260 с.
11. Сазонов Е.А. *Феномен желтой прессы [Электронный ресурс]: научно-культурологический сетевой журнал RELGA*. 2005. №7. Режим доступа: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=497&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 25.09.2013).
12. Терри-Элмор Р. *Словарь языка средств массовой информации США*. М.: Русский язык, 1992. 670 с.

Получено 07.06.13

O.V. Lagutina, Candidate of Sciences, Southwest State University (Kursk)
(e-mail: lagutina29@gmail.com)

MASS, «YELLOW», THE GUTTER PRESS: TO THE QUESTION OF DELIMITATION OF THE CONCEPTS

This article is an attempt to differentiate such concepts as mass press, «yellow press», gutter press. The author especially stresses general principals to differentiate these three types of periodicals and to oversee how this differentiation is used in modern journalistic practice.

Key words: *typology, type of publication, mass press, yellow press, gutter press, tabloid, qualoid.*

УДК 81'271

Н.В. Тененёва, канд. пед. наук, доцент, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: natviten@yandex.ru)

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ ИНДИЙСКИХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается типология заимствований из индийских языков в англоязычном дискурсе с позиций их концептуального содержания; дается оценка значимости дальнейших исследований в этой области в контексте глобализации концептуальных пространств и индианизации современного английского языка.

Ключевые слова: заимствование, концептуальные заимствования, параконцептуальные заимствования, бесконцептуальные заимствования, индианизация.

Являясь результатом длительного исторического взаимодействия языков, заимствование как процесс и как результат этого процесса представляет собой значительный интерес для истории языка, в рамках которой получают детальное освещение не только причины заимствований, но и языки-источники. Заимствования интересны прежде всего тем, какое влияние они оказывают на системное устройство лексики конкретного языка, а также своим особым статусом в заимствованном языке, при условии сохранения ими ряда своих генетических характеристик.

Роль заимствований в различных языках неодинакова и зависит от конкретных исторических условий развития каждого языка. В английском языке процент заимствований значительно выше, чем во многих других языках, так как в силу исторических причин он оказался очень проницаемым. Английский язык больше, чем какой-либо другой, имел возможность заимствовать иностранные слова в условиях прямого непосредственного контакта: сначала в средние века от сменявших друг друга на Британских островах иноземных захватчиков, а позже – в условиях торговой экспан-

сии и колонизаторской активности самих англичан [8, с. 180].

Языки народов Индии начиная с XVI века оказывали и продолжают оказывать влияние на английский язык, несмотря на то, что в XIX столетии британскими колонизаторами активно пропагандировалась мысль об отсталости индийской культуры и индийских языков [9, с. 130]. Так, например, лорд Т.Б. Маколей, президент Комитета образования, в 1835 году заявил: «По моему убеждению, не будет преувеличением сказать, что вся информация о мировой истории, собранная в книгах на санскрите, представляет меньшую ценность, чем та, которую мы можем найти в сокращенных и адаптированных британских учебниках для начальных школ» [10]. Такая позиция давала основания предполагать, что английский язык будет выполнять в Индии цивилизаторскую роль, подобно греческому и латинскому в Европе XV–XVI веков.

Заметим, что формальные основания говорить о превосходстве английского языка над индийскими языками у англицистов были. Известно, например, что британские миссионеры проделали огромную работу по развитию таких местных языков, как хинди, бенгали, гуджарати, маратхи,

урду, телугу. Они также составляли грамматики и словари ряда второстепенных языков и даже ввели письменность для диалектов некоторых первобытных горных и лесных племен.

Однако надежды Маколея и его сторонников оказались несостоятельными. В современной Индии на английском языке говорит лишь 4% населения, в то же время «варварские» индийские языки оказывали и продолжают оказывать влияние на английский язык.

В современном английском языке, по данным различных источников, насчитывается около 700–900 заимствований, имеющих индийское происхождение [10]. Многие из этих слов достаточно давно и прочно вошли в язык-рецептор, ассимилировались и уже не воспринимаются говорящими на нем как заимствования. К их числу можно отнести следующие: *shampoo, polo, loot, coolie, gunny, toddy, damn, gup*. Тем не менее достаточно многочисленными являются и такие заимствования, фонетические и графические признаки которых выдают их иноязычное происхождение: *jodhpurs, ghee, kedgerie, bungalow, gymkhana, sadhu, punkah, raj, juggernaut, veranda, bandana, kajawah*.

Первые индийские заимствования начали проникать в английский язык еще в XVI веке, когда в Индии стали появляться английские фактории. Но основная масса вошедших в английский язык индийских слов приходится на XIX век, когда Индия стала колонией Британской империи. В качестве языков-доноров при этом выступали различные индийские языки: санскрит, хинди, тамильский, бенгальский, урду, телугу, маратхи, сингальский, малайялам и другие. Индийские заим-

ствования попадали в английский язык как вследствие прямого контакта, так и через языки-посредники, такие как французский и португальский.

В современной лингвистической науке существует множество классификаций заимствованной лексики. Лингвисты рассматривают и анализируют заимствования с разных точек зрения, принимая во внимание форму заимствования, его семантическую самостоятельность в акцептирующем языке, путь заимствования, источник пополнения словарного состава, оправданность и степень распространения заимствования, уровень освоенности иноязычного слова в языке-реципиенте.

В настоящей статье мы рассматриваем индийские заимствования в английском языке с точки зрения их концептуального содержания, поскольку такой подход позволяет «понять причины процесса заимствования и объяснить закрепление или исчезновение заимствованного слова в языке-реципиенте» [1, с.8].

При концептуально-ориентированной классификации заимствования, в той или иной мере влияющие на специфику лингвосферы национального языка, принято разделять на заимствования концептуального, параконцептуального и бесконцептуального типа [4, с. 28].

Заимствования концептуального типа, выражающие ценности чужой культуры и не имеющие прямых коррелятов в языке-реципиенте, составляют подавляющее большинство индийских заимствований, обозначающих этнографические, общественно-политические и природные реалии: *yoga, sari, chakra, dhoti, kebab, karma, bindi, dhobi, sati, rajah, chaupal, dhal, jungle*.

Спецификой параконцептуальных заимствований является то, что они «видоизменяют существующие информационные структуры и способствуют переоценке определенных явлений» [4, с. 289]. Как отмечает А.М. Далхеева, это явление обусловлено условиями «диалога дистантных и разнородных по ценностным параметрам лингвокультур» [2, с. 43]. Чаще всего это пословицы, поговорки, фразеологизмы, прецедентные имена и тексты, афоризмы, вербализующие национально-культурные ценности и модели поведения [1, с. 10]. Однако в нашем случае мы считаем справедливым отнести к этому типу и ряд лексем, номинирующих, в частности, базовые концепты педагогики, которые можно найти в англоязычных историко- и философско-педагогических исследованиях, посвященных традиционной индийской образовательной системе: *shiksha vs education, gyan vs knowledge, guru vs teacher, pathsala vs school* [6; 7].

Наряду с лексемами указанных двух типов в английском языке присутствуют бесконцептуальные заимствования, т.е. семиотические редупликаты уже существующих языковых форм, используемые в речи вместо слов национального языка, не обладающие особым смыслом и проявляющиеся как варваризмы [5, с. 34]. Появление этих заимствований вызвано не лингвистическими причинами, а исторически обусловленным увлечением определенных слоев английского общества индийской культурой.

Результатом процесса бесконцептуального заимствования, как подчеркивает И.В. Привалова, является «избыточность наименований, что нарушает ономаσιологическое развитие и

в конечном счете противоречит коммуникативной целесообразности» [4, с. 313]. Поэтому заимствования бесконцептуального типа, используемые в угоду моде, как правило, вытесняются со временем исконными лексемами. Тем не менее этот экстралингвистический процесс продолжается и в наши дни.

С одной стороны, это обусловлено тем, что увлечение и очарование Индией до сих пор сохраняется в Британии, даже среди молодого поколения [11].

С другой стороны, поток новых индийских заимствований непосредственно связан с увеличением индийской диаспоры в Великобритании в течение нескольких последних десятилетий. Как известно, английский, на котором говорят выходцы из Индостана, отличается ярко выраженной этимологической гетерогенностью словаря. Антони Берджес писал об индийском английском, что это «целостный язык, дополняемый коллоквиализмами Калькутты и Лондона, архаизмами Шекспира, базарными выкриками, ссылками на индуистский пантеон, жаргоном индийских тяжб. Это не чистый английский язык, но он похож на английский язык, на котором говорили Шекспир, Джайс и Киплинг, – изумляющий своими примесями» [Цит. по: 3, с. 83]. Примерами индийских слов, используемых в индийском английском, могут служить следующие: *brinjal* (= *eggplant*), *masaalah* (= *excitement*), *pukka* (= *pure, excellent*), *bahut* (= *a lot*), *hajar* (= *ton*), *muthlab* (= *meaning*).

В результате расширения контактов индийского английского с британским вследствие указанной выше причины такие индийские заимствования постоянно проникают в английский

язык и пополняют его словарь. Некоторые из этих слов функционируют пока только в устной речи, как, например, *aloo* (= *potato*), *chaddi* (= *underwear*), *gora* (= *a white man*), *jangli* (= *an uncivilized, uncultured person*), *yaar* (= *a pal*). Однако, учитывая популярность этих и других индийских заимствований, можно предположить, что они получают официальное признание, как это уже произошло с целым рядом других слов. Так, например, в 2002 году словарь Macmillan English Dictionary for Advanced Learners пополнился такими вокабулами, как *baba* (= *a saintly old man*), *roti* (= *unleavened bread*), *chunni* (= *woman's veil covering*), *paan* (= *betel leaf*) [12]. Ни одно из этих слов пока не было зафиксировано в каком-либо другом толковом словаре английского языка [11]. Тем не менее этот процесс продолжается и в других авторитетных словарях. Так, целый ряд новых слов, имеющих индийское происхождение, был включен в последнее издание словаря Concise Oxford English Dictionary, вышедшего в свет в 2004 году: *Bhagwan* (= *Indian God*), *bhajan* (= *a devotional song*), *bhang* (= *cannabis*), *adda* (= *informal conversation*) [13].

Как нам кажется, наибольший интерес для дальнейших исследований представляют заимствования параконцептуального и бесконцептуального типов. В первом случае это обусловлено характерным для нашего времени стремительным процессом глобализации концептуальных пространств, а во втором – индианизацией английского языка и, более глобально, азиатизацией современного западного мира, всё сильнее набирающей силу, влияющей на общий культурный и нравственный климат

европейского общества вследствие эмиграционной экспансии восточных диаспор, нравы и обычаи которых постепенно превращаются в норму жизни страны-реципиента, а не адаптируются к ее культуре.

Список литературы

1. Груенко С.Е. Галлицизмы как средство вербализации концептосферы «мода» в немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск: Изд-во ОГТУ, 2012. 18 с.
2. Далхеева А.М. Концептуальное заимствование как вид языкового контакта // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. № 3 (7). С. 41–45.
3. Нежметдинова Г.Т. Взаимодействие языков в культурном контексте (на примере английского, русского, татарского языков и языка хинди) // Россия – Индия: перспективы развития регионов (Республика Татарстан). М.: Институт востоковедения РАН, 2000. С. 81–85.
4. Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации): монография. М.: Гнозис, 2005. 472 с.
5. Привалова И.В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность (теоретико-экспериментальное исследование): автореф. ... д-ра филол. наук. М.: Изд-во РАН, 2006. 50 с.
6. Тененёва Н.В. Индийская философия образования: лингвистический аспект // Человек. Язык. Культура: межвузовский сборник статей. Вып. 4 / Курск. гос. ун-т. Курск, 2004. С. 72–80.
7. Тененёва Н.В. Параконцептуальные заимствования в англоязычном педагогическом дискурсе // Язык

профессиональной коммуникации в условиях межкультурного диалога: монография. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013. С. 169–174.

8. Шепелева Е.В. Роль заимствований в современном английском языке // Известия ПГПУ. 2007. №3(7). С. 179–181.

9. Chakrabarti D.K. Colonial Indology // Sociopolitics of the Ancient Indian Past. New Delhi: Munshiram Manoharal, 1997. 257 p.

10. Fernando I. Etymology of Selected Words of Indian Language Origin [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wmich.edu/dialogues/themes/indian-words.htm#top>.

11. Goswami K. Indian Words are Accepted by Oxford [Электронный ресурс]. URL: <http://www.buzzle.com/editorials/7-23-2004-56985.asp>.

12. Rundell M., Fox G. Macmillan English Dictionary: For Advanced Learners. Macmillan Education Australia, 2002. 1692 p.

13. Soanes C., Stevenson A. Concise Oxford English Dictionary // 11th ed. Oxford: Oxford University Press, 2004. 1728 p.

14. ...

Получено 10.06.13

N.V. Teneneva, Candidate of Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk) (e-mail: natvitenn@yandex.ru)

CONCEPTUAL CONTENT OF BORROWINGS FROM INDIAN LANGUAGES IN MODERN ENGLISH DISCOURSE

The article deals with the typology of borrowings from Indian languages in English discourse from the standpoint of their conceptual content; the significance of further research in this field is evaluated with consideration of the globalization of conceptual areas and indianization of Modern English.

Key words: borrowing, conceptual borrowings, paraconceptual borrowings, non-conceptual borrowings, indianization.

УДК 81'28

Т.Г. Дремова, канд. филол. наук, доцент, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: kafruslang@mail.ru)

ЭТНОГРАФИЗМЫ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ДИАЛЕКТНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ

В статье рассматриваются этнографические наименования в диалектах английского языка. Отмечается, что этнографизмы передают уровень развития познавательной деятельности и особенности мировоззрения, выполняя при этом и знаковую функцию. Анализ данного пласта лексики в британских диалектах позволил констатировать, что этнографизмы могут представлять собой (1) прямые наименования объектов материальной и духовной культуры; (2) метафорические номинации; (3) наименования, связанные с ритуализованными формами кодирования информации.

Ключевые слова: диалект, этнографизм, культура, семантика, функция, вербальный, номинация, эмоционально-оценочный, концепт, ритуал, когнитивный.

Диалектологические работы, как правило, ограничиваются констатацией того, что этнографизмы – это уникальные имена уникальных референтов. Поэтому, на первый взгляд, диалектный лексикон фигурирует с позиций лингвокультурологии как собрание номинаций этнографических редкостей. Представляется, однако, что в культурологическом ракурсе специфика последних может быть рассмотрена глубже.

Актуальность культурологической направленности определяется, на наш взгляд, тем, что диалектная культура, которую отличает архаичность, фольклорный характер, аграрная социальная окрашенность, находит свое отражение в структурах организации знания, в концептуальном содержании диалектных лингвистических единиц и в конечном итоге в их семантике.

Связь семантики слова с социально-исторической обстановкой – культурой, бытом, направлением практической деятельности людей, с уровнем развития языкового социума – отмечал еще академик В.В. Виноградов [1, с. 75].

Имеющиеся в литературе определения культуры многообразны и разноаспектны. Дискуссионность взглядов связана, по словам Г.П. Нецименко [3], с вопросом о причастности к культуре материальных ценностей. Автор придерживается того мнения, что культура – это духовное освоение действительности. Однако Ю.С. Степанов заостряет внимание на том, что в культуре материальное неразрывно связано с духовным: «...топор как вещь предполагает топор как концепт» [5, с. 79]. Иные акценты в интерпретации культуры сделаны Е.П. Тарасовым, который трактует

культуру как своего рода аналог генетической программы и транслятор знаний от одного поколения к другому. При таком взгляде культура предстает как феномен, который помимо материального и идеального проявления имеет еще и деятельностную форму. «... культура кроме предметной формы (культурные предметы) имеет еще и деятельностную форму, фиксируемую обычно в виде операций и способов совершения действий, из которых складывается деятельность, а также ментальную, идеальную форму (визуальные, слуховые, осязательные, вкусовые и т.д. образы сознания)» [6, с. 48].

Краткий обзор толкований понятия культуры позволяет сформулировать следующее рабочее определение данного феномена. Культура – это форма творческой познавательной деятельности, результатами которой является система ценностей и идеалов, воплощаемых в материальных и духовных объектах, ментальных образах, мировоззренческих концепциях, а также нормах поведения, в том числе речевого.

Для целей настоящего исследования важно акцентировать когнитивную сущность культуры, отражение в ней ценностного мироощущения субъекта. Как пишет В.Н. Телия [7, с. 18], «культура ... – это та часть картины мира, которая отражает самосознание человека, исторически видоизменяющегося в процессах личностной или групповой рефлексии, над ценностно значимыми условиями природного, социального и духовного бытия человека».

Воплощение знаний и мировоззрений эпохи трактуется как кумулятивная функция культуры. В литературе подчеркивается, что знания как

диапазон мировоззренческих концепций, структуры организации информации, артефакты, отражающие потребности человека и характер его взаимодействия с окружающей средой, составляют принадлежность определенного исторического периода и известны как эпистема.

Диалектный идиом архаичен и консервативен по отношению к эпистемам прошлого. Он хранит образы и формы мировосприятия, которые являются достоянием разных эпох, принадлежат разным культурно-этническим (кельтской и германской) и культурно-мировоззренческим (фольклорной и христианской) парадигмам. Кроме того, социальный статус диалектной среды диктует отличные от нормы параметры информационного пространства. Данные факторы и определяют специфику диалектной культуры. Последняя находит различное отражение в лексиконе. Одним из таких средств и являются этнографизмы.

Этнографизмы передают уровень развития познавательной деятельности и особенности мировоззрения в том смысле, что они вербализуют мысль, выраженную в одной из культурных форм – артефактах или продуктах духовной культуры. Сказанное позволяет подчеркнуть кумулятивную функцию данного вида наименований.

Наряду с кумулятивной культура выполняет знаковую функцию, которая также эволюционирует во времени. Знаковая функция культуры находит свое выражение в системе вербальных и невербальных знаков. Последние представлены языком символов, танцев, ритуалов [2].

Невербальному означиванию посвящены работы Г.П. Нещименко [3], С.М. Толстой [9] и других. Сравнивая характер вербального и невербального

означающего, Ж. Пиаже [4, с. 103] подчеркивает, что «суть сенсомоторной ассимиляции состоит в ассимиляции объектов схемами действия, в то время как суть репрезентативной ассимиляции заключается в ассимиляции объектов друг другу, что приводит к возникновению концептуальных схем». По мнению Ж. Пиаже, сенсомоторное означивание соотносится только с одним из аспектов объекта или его частью. Представляется, что данный принцип означивания объекта по одному из возможных ракурсов его существования присутствует и на ранних ступенях вербальной семиотизации.

Сенсомоторное и вербальное означивание сближают способы организации информации. В архаичной эпистеме мифологическое мышление, сакральность, символизм лежат в основе языковой картины мира и ритуализованных форм кодирования и передачи информации. Ритуализованным источкам культурного кода посвящены, в частности, работы Ю.В. Мониц [2], в которых констатируется, что ритуал как структура мировосприятия, например ритуал празднования торжества, связан с выделением реалии, ее значимостью в жизненном цикле социума.

Отношение культуры и вербального кода исследовались в лингвистике в основном с позиций теории номинации. Как номинации предметов культуры единицы словаря, в том числе диалектного, были описаны наиболее полно. Культурный компонент входит в содержание денотативно-сигнификативного аспекта семантики лингвистических единиц, известных как этнографизмы. Например, ailing-iron – приспособление для удаления ости с колоса ячменя; n-adgers –

игра мальчиков, состоящая в метании карманных ножей; nabor – деревянный инструмент для трепания льна; bar-quest – злой дух в образе собаки, свиньи или другого животного, с зубами, когтями и большими горящими глазами, которое кричит в глухую полночь.

Наряду с прямыми в лингвистической литературе детально рассмотрены культурно окрашенные косвенные наименования, когда культурный компонент является, в первую очередь, носителем эмоционально-оценочной информации, составляющей содержание коннотации. При вторичной номинации референт присутствует в снятом виде. Культурно маркированным, например, является название блюда – *naked Jack* – «*маленькая клецка*», в котором имя собственное практически становится именем нарицательным (Ср. *Jack-o'-lent*, *Jack-pudding*), но сохраняет культурную коннотацию.

Специфика знаковой функции этнографизмов может быть, в ряде случаев, обусловлена концептуальной природой означаемых сущностей. Концепт определяется в литературе как идеальный объект, ментальный образ, соотносимый с именем, как «все то, что мы знаем об объекте, во всей экстенсии этого знания» [8, с. 97].

В настоящей работе под концептом понимается ментальный образ объекта как формы знаний социума о свойствах этого объекта, о его связях и отношениях. Эти знания базируются на культурно-историческом опыте нации, определяют смысловой и ассоциативный потенциал имени объекта и вербализуются в семантической и словообразовательной структурах

данного имени, его парадигматических и синтагматических связях.

В исторической перспективе меняется, как уже было отмечено, объем и содержание знаний, составляющих концепт, система их организации и принципы выражения. Концепт первоначально выражается невербальным знаком. В дальнейшем может иметь место вербализация концептуального содержания культурного объекта. При этом языковой знак фигурирует как имя, которое параллельно ритуалу фиксирует стереотипные представления социума об экстралингвистическом мире. Диалектный страт в силу своей консервативности зачастую хранит и ритуализованную, и вербальную формы кодирования соответствующей информации.

Согласно данным С.М. Толстой [9], в славянской диалектной среде существует представление о рождении здорового ребенка как удачной находке. На этих представлениях основывается ритуал разыгрывания ситуации, в которой случайный прохожий находит новорожденного ребенка. Цель заключается в том, чтобы обмануть судьбу и уберечь ребенка от смерти. Ритуал мотивирует ряд языковых наименований лексического и фразеологического характера, в которых глагол «найтись, находиться» имеет значение «родиться, рождаться». Таким образом, знания о рождении как о находке закреплены и кодом культуры, и языковым кодом.

В британском диалектном идиоме также присутствуют определенные стереотипные представления, с которыми связано когнитивное содержание ритуализованных форм и лингвистических единиц. Например, Ро-

ждественские праздники ассоциируются с представлениями о поражении дьявола, утверждении добрых сил, что в Йоркшире символизируют удары колокола «Black Tom» и традиция вынимания в течение 12 дней Рождества гвоздей из закрепленной на доме подковы. Падение подковы на 12-й день должно было охранить дом от дьявола. Другое стереотипное представление – представление о вечной жизни и защите от дьявола как поддержании огня – лежит в основе традиции зажигать на Рождество полено от остатка прошлогоднего рождественского полена.

Таким образом, формируется своеобразная сфера означивания, в которой реалии соотносятся с невербальными ритуализованными знаковыми формами. При вербализации концепта имеет место процесс, который Ж. Пиаже [4] называл ассимиляцией объектов друг другу. Это предполагает иной способ организации информации о внешнем мире. В рассматриваемом случае происходит выделение своего рода «узлов» в сетевой когнитивной структуре как моментов наиболее значимых с точки зрения коллективного субъекта. В языке данные «узлы» представлены именами конкретных предметов, но в силу того, что за такого рода конкретными номинациями стоят духовные концепты, их сигнификативная семантика насыщена абстрактными смыслами, а коннотации передают культурно-мировоззренческий фон эпохи и социальной среды. Так, лингвистические единицы «Devil's Knell» (погребальный звон по дьяволу) и «horseshoe» (подкова) концептуализируют имеющую архаичный характер идею борьбы сил добра и зла и выступают при

этом как номинации конкретных объектов, фигурирующих в названных ритуалах. Такие слова, соотносимые в денотатной сфере с конкретными предметами, но имеющие абстрактное сигнификативное содержание, образуют отдельную группу этнографизмов.

Концептуальное содержание вербальных и невербальных форм в ряде диалектных регионов отражает взаимодействие языческих и христианских верований. В Йоркшире символом Рождества является белая омела (mistletoe). С белой омелой был связан ритуал друидов в день зимнего солнцестояния. По этой причине дерево никогда не использовалось для украшения христианских церквей на Рождество, так как оставалось означивающим языческих ценностей и, соответственно, христианских антиценностей. Однако в Йоркшире с белой омелой ассоциируются иные стереотипные представления – представления о победе христианства над язычеством, что отражает йоркширская традиция украшать белой омелой алтарь кафедрального собора. Таким образом, старое означивающее наполняется новым содержанием и не меняет знак оценки. За пределами Йоркшира, тем не менее, символом Рождества являются другие вечнозеленые растения, в частности, остролист, которые, согласно данным словаря Дж. Райта, в диалектах называются словом «Christmas» (Рождество).

Это свидетельствует о том, что формы представления концепта, принадлежащего диалектному культурному тезаурусу («сенсомоторная ассимиляция», по терминологии Ж. Пиаже), могут варьироваться в

диалектном пространстве. В анализируемом примере это варьирование относится к вербальному и, соответственно, невербальному коду. В других случаях оно составляет принадлежность только вербальной сферы. Так, традиция зажигания рождественского полена в различных диалектных регионах Великобритании символизирует продолжение жизни. Но в сфере языка ассоциация «огонь – жизнь» имеет разные имена и известна как *Yule log* (Камбрия, Йоркшир, Дарбишир, Ланкашир), *Yule – batch*, *Yule back* (Дарбишир), *Christmas – block* (Девоншир). При этом, если название праздника «Christmas – block» мотивировано для носителя современного языка и культуры, то в остальных ситуациях такая мотивировка затемнена, поскольку для современного языка слово «Yule» является архаизмом. Это слово, по данным этимологических словарей, возникло как название дохристианского зимнего праздника, но с утверждением христианства стало обозначать празднование Рождества.

Взаимосвязи языка и когнитивно-культурологической парадигмы находят свое проявление в характере образующих словом словообразовательных гнезд, в границах покрываемого таким словообразовательным гнездом семантического пространства. Так, интерпретация времени как циклической величины, его структуризация в соответствии с трудовой деятельностью, которая подчинена природному циклу, были детально описаны на материале славянских диалектов Н.И. Толстым [10].

Данный взгляд на время является, по всей видимости, универсальным атрибутом диалектных культур. Аналогичное членение временного континуума на неопределенные периоды в

соответствии с трудовым сельскохозяйственным циклом, стилем жизни аграрного социума имеет место и в британских диалектах. Например, *barley-sele* – время сева ячменя; *beast-time* – время кормления животных, 8 часов вечера; *winning-time* – время жатвы; *ky(e)-time* – время доения коров; *akering-time* – осень, время сбора опавших желудей; *kipping-time* – время лова лосося и др.

Известные диалектной культуре праздники также подчеркивают циклическое восприятие времени, будучи приурочены к тому или иному периоду трудовой деятельности: *Lammas* – праздник окончания жатвы, который традиционно отмечался в Йоркшире первого августа, когда выпекается хлеб из нового урожая (этимологически связано со словом «loaf» – «буханка хлеба»); *Plough Monday* – праздник возобновления сельскохозяйственных работ после Рождества и Новогоднего отдыха, который традиционно отмечался в Йоркшире в первый понедельник после Крещения, и др.

Диалектная структуризация времени также предполагает деление времени на периоды в соответствии с теми или иными природными циклами: *still* – интервал между приливом и отливом; *moon-time* – время, когда освещенная сторона Луны обращена к Земле; *neb* – время между рассветом и восходом солнца.

Неопределенность временных периодов может быть причиной семантической диффузности лексических единиц: *gay* – полдень или утро и др.

Влияние концептуального содержания позволяет отнести подобные единицы к диалектным этнографизмам, выделив их в особую группу.

Подводя итог, следует сказать, что лексические единицы, известные как этнографизмы, имеют различную природу. В настоящей статье были выделены следующие группы этнографических номинаций:

- 1) прямые наименования объектов материальной и духовной культуры;
- 2) метафорические номинации;
- 3) наименования лексического и фразеологического характера, порожденные и неразрывно связанные с ритуализованными формами кодирования информации.

Консервативность диалектного идиома по отношению к формам отражения, культуре и языку более ранних эпох обусловлена характером жизнедеятельности диалектного языкового коллектива, которая требует эмпирического мышления и предполагает достаточно ограниченный набор речевых ситуаций, задающих диапазон словоупотребления.

Список литературы

1. Виноградов В.В. О некоторых вопросах русской исторической лексикологии // Лексикология и лексикография. Избранные труды. М., 1977.
2. Монич Ю.В. Амбивалентные функции ритуала в эволюции языковых систем // ВЯ. 2000. №6.

3. Нещименко Г.П. К постановке проблемы «Язык как средство трансляции культуры» // Язык как средство трансляции культуры. М., 2000.

4. Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семиотика. М., 2001.

5. Степанов Ю.С. Семиотика // Язык и метод. М., 1998.

6. Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры // Язык как средство трансляции культуры. М., 2000.

7. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М., 1999.

8. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.

9. Толстая С.М. Слово в контексте народной культуры // Язык как средство трансляции культуры. М., 2000.

10. Толстой Н.И. Времени магического круга // Язык и время. М., 1997.

Получено 11.06.13

T.G. Dryomova, Candidate of Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk) (e-mail: kafruslang@mail.ru)

ETHNOGRAPHIC NOMINATIONS AS A KIND OF DIALECT NAMES

The article dwells on ethnographic nominations in the dialects of Modern English. It is stated, that ethnographic nominations render the level of the development of cognitive activities and the peculiarities of world view, fulfilling the function of a linguistic sign. The analysis of this layer of vocabulary in British dialects allowed to state, that ethnographic names can be (1) direct names of objects of material and spiritual culture; (2) metaphoric names and (3) names connected with ritualized forms of information encoding.

Key words: cognitive, concept, culture, dialect, emotional-evaluative, ethnographic, nominations, function, semantics, verbal.

УДК 81'38

Н.И. Власенко, канд. филол. наук, доцент, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: natashavlasenko@yandex.ru)

ПРИНЦИПЫ ВЫДЕЛЕНИЯ СТИЛЕЙ РЕЧИ, ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ И СУБКЛАССИФИКАЦИИ

В статье рассматривается проблема классификации стилей, их количества, общие дефиниции, а также принципы характеристики стилистических показателей, которые остаются спорными до сих пор.

Ключевые слова: функциональный стиль, характеристики стиля, жанр.

Система функциональных стилей находится в состоянии непрерывного развития. Сами стили обособлены в разной степени: границы некоторых из них определить невозможно, они способны переплетаться друг с другом, иметь какие-то общие черты. Кроме того, в одном и том же контексте могут сталкиваться элементы разных стилей, поэтому при характеристике того или иного функционального стиля языка нужно принимать во внимание только важнейшие его признаки, определяющие его отличие от других стилей. Проблема классификации стилей, их количества, общие дефиниции, принципы характеристики стилистических показателей остаются спорными до сих пор. Вследствие такой ситуации некоторые учёные ставят под сомнение существование языковых стилей, мотивируя это тем, что ещё никому не удалось показать, что тот или иной языковой стиль обладает признаками, которые не повторяются в другом или других стилях. Данная аргументация против языковых стилей не может уничтожить последних, так как существование языковых стилей является фактом, вытекающим из природы языка, из особенностей его функционирования в обществе.

Наиболее общее деление функциональных стилей – это деление их на две группы стилей: «книжный» и «разговорный» [1].

Первая из них соответствует заранее обдуманной речи общения с широким кругом лиц, а вторая – неподготовленной заранее речи бытового общения.

Различные стили второй группы, а именно литературно-разговорный, фамильярно-разговорный и просторечие, а также и бытовую переписку И.В. Арнольд относит к разговорным стилям, а первую группу – к книжным.

В английской стилистике принята несколько иная терминология, а именно различают спонтанный *casual \non formal*: неспонтанный *non-casual \formal*; эти термины соотносимы по наполнению с указанными выше терминами русской научной традиции.

Границы между стилями не могут, разумеется, быть очень жёсткими. Так, некоторые признаки, ранее приписываемые только научной прозе, в равной степени присущи и другим функциональным стилям. Например, сложность синтаксических построений в высшей степени характерна и для официально-делового стиля, регламентированный характер использо-

вания эмоциональных возможностей слова наблюдается и в газетном стиле. Сопоставительное изучение функциональных стилей позволяет выявить специфику языковой организации того или иного функционального стиля.

Итак, что касается книжного стиля, то он включает научный, деловой, или официально-документальный, публицистический, или газетный, ораторский и возвышенно-поэтический. Группа книжных стилей не имеет территориальных подразделений и является общенародной и более традиционной, чем разговорная группа. Для книжных стилей характерна моноличность, обращение одного человека ко многим. Между кодированием и декодированием сообщения возможен (благодаря письменности и другим средствам фиксации речи) значительный разрыв. Высказывание обдуманно, составляется или в процессе, или подготовлено заранее при устной форме передачи. Синтаксис и лексика отличаются разнообразием и точностью, что необходимо ввиду отсутствия или недостаточности обратной связи. Однако многогранная жизнь человека не заключается лишь в указанных сторонах бытия (наука, коммерция, публицистика). Есть ещё одна широкая сфера жизни человека, вне которой немислимо его существование, – это область разнообразных бытовых отношений.

Быт или те материальные и культурные условия, в которых протекает жизнь людей вне их непосредственной производственной и общественно-политической деятельности, это ещё одна сторона бытия, которая также немислима в целом вне человеческих отношений, вне языкового общения, вне определенного рода деятельности. В силу наличия этих свойств у

бытовой стороны жизни человека сфера общения, соответствующая данной области бытия, связана с другими сферами общения, названными выше. Бытовая сфера общения людей отличается характерными особенностями речи, своеобразно проявляющимися в выборе языковых средств. Специфика бытовой речи во многом определяется её принадлежностью к разговорному стилю. Стилеобразующими факторами для этого стиля являются реализуемые функции языка, а именно контактоустанавливающая (в большей степени) и эмотивная. Немаловажную роль играют также и социолингвистические факторы, то есть принятые нормы речевого поведения.

Не нашел ещё общепринятого решения вопрос о том, можно ли выделять как особый функциональный стиль «художественный» стиль языка. Литературная норма стилистически нейтральна и используется в художественной литературе в разных сочетаниях с различными функциональными стилями, причём художественный эффект часто зависит именно от столкновения стилей [1, с. 249]. Именно факт сочетания в художественном стиле элементов разных стилистических систем спровоцировал разную мнений учёных о самом существовании этого явления.

Некоторые авторы (Р.А. Будагов, И.Р. Гальперин и другие) полагают, что такой стиль существует, другие (В.В. Виноградов, А.В. Фёдоров, Р.Г. Пиотровский, Ю.С. Степанов, И.В. Арнольд) отрицают его существование.

Следует признать, что отрицание литературно-художественного стиля не означает отрицания литературоведческой стилистики со специальными задачами, отличными от задач

лингвостилистики. Литературоведение изучает ту часть содержания сообщения, которая существует между языком писателя, системой его образов, его словоупотреблением, его мировоззрением. Нас же интересуют те элементы обеих отраслей стилистики, которые касаются восприятия.

Другой классификации придерживается Р.А. Будагов, предлагая различать собственно языковые стили, которые обуславливаются самой природой языка, и также явления, которые не определяются природой языка, а скорее зависят от специфики других общественных факторов. При этом автор выделяет разговорный, письменный, научный и художественный стили [3, с. 461-466].

Таким образом, как видно из вышеприведённого обзора, существует множество разных подходов к классификации языковых стилей, но, на наш взгляд, наиболее логичной и научно выверенной представляется классификация И.В. Арнольд, включающая в себя все интересующие нас разновидности функциональных стилей.

Субклассификация функциональных стилей выглядит в научной литературе менее чётко, чем деление на стили; существуют разнообразные подходы к этой проблеме и разнообразная терминология.

Так, например, И.Р. Гальперин помимо речевых стилей выделяет и их подстили. Он пишет, что каждый речевой стиль имеет как общие, типические для данного стиля особенности, лежащие в основе выделения этого стиля в самостоятельный речевой стиль, так и частные формы его проявления. Например, деловые документы, дипломатические письма, приказы, инструкции и пр. являются фор-

мами проявления и существования стиля деловых документов в английском литературном языке. Все они имеют то общее, что лежит в основе их выделения в самостоятельный речевой стиль. Однако каждая из этих разновидностей имеет свои специфические черты, в которых проявляются как общие закономерности данного стиля, так и индивидуальные особенности, присущие лишь данному подстилю. Так, условные обозначения и сокращения военных документов отражают и общие закономерности делового стиля и черты, присущие лишь этому подстилю [4, с.343].

Английские исследователи, сохраняя понятие «стиль» для художественных текстов, для других сфер общения вводят термин «регистр». «Понятие “регистр” – это разновидность языка, выделяемая в соответствии с употреблением и соответствующая определённому типу ситуации» [9, с. 19]. Регистр сочетает в себе ситуативные условия общения, устную или письменную форму и ролевую структуру коммуникации. Различают, например, регистр устного неофициального разговора, регистр научной лекции, юридических документов, коммерческой корреспонденции, телефонных разговоров. Определяют их по сфере, форме и отношениям коммуникантов. Регистры можно рассматривать как варианты языка, и они примерно соответствуют принятым в отечественной лингвистике терминам «субъязык» или «подъязык».

Ю.М. Скребнев рассматривает «субъязык» как подсистему языка, полностью удовлетворяющую целям общения в той или иной сфере. Он подчёркивает, что единство языка как системы и его членимость на субъязыки не исключают друг друга, что язык распадается на ряд разновидно-

стей, обслуживающих разные сферы общения. Автор считает необходимым отличать субъязыки, как условно замкнутые и условно дискретные подсистемы языка, от функциональных стилей, которые являются характеристиками этих систем. Функциональный стиль складывается из специфичных конститuentов тех или иных субъязыков [6, с. 29,31].

Л.П. Чахоян использует понятие «подъязыки». В своей работе «Синтаксис диалогической речи современного английского языка» она пишет, что в «зависимости от объективных условий и целевой установки лица, пользующегося тем или иным языком как средством общения, возникают внутри общей вербальной коммуникативной системы языка частные коммуникативные системы – подъязыки» [8, с.4], к которым, в частности, она относит диалогическую речь.

Для более точного определения понятия «жанр» обратимся к словарям. Но и тут мы сталкиваемся с проблемой разных определений этого термина, одно определение в лингвистическом словаре, а другое в литературоведческом.

«Словарь лингвистических терминов» О.С. Ахмановой даёт следующее определение:

«Жанр – это род, разновидность речи, определяемая данными условиями ситуации и целью употребления. Жанр – газетно-публицистический, жанр – ораторский, жанр – повествовательный, жанр речи» [2, с. 148].

А в «Кратком словаре литературоведческих терминов» о том же понятии говорится следующее:

«Жанр литературный – так иногда называют роды литературы: эпичес-

кий, повествовательный жанр (роман, повесть, очерк, рассказ), лирический жанр, драматический жанр и др. Правильнее называть жанром род литературы» [7, с. 46].

Таким образом, сам термин «жанр» мало определён и имеет весьма расплывчатое понятие из-за того, что он стоит на стыке двух наук: литературоведения и лингвистики.

Литературоведы рассматривают стили внутри жанра. Для лингвистов типично выделение жанров в рамках функциональных стилей как видов речевого произведения, характеризующихся единством конструктивного принципа, своеобразием композиционной организации материала и используемых стилистических структур. Это отчасти отражено в приведённом выше лингвистическом определении.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: Стилистика декодирования. Л., 1981. 295 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. 608 с.
3. Будагов Р.А. Введение в науку о языке. М., 1965. 492 с.
4. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958. 459 с.
5. Пиотровский Р.Г. Очерки по стилистике французского языка. Л., 1960. 224 с.
6. Скребнев Ю.М. Введение в коллоквиалингвистику. Саратов, 1985. 210 с.
7. Тимофеев Л., Венгров Н. Краткий словарь литературоведческих терминов. М., 1958. 188 с.

8. Чахоян Л.П. Синтаксис диалогической речи современного английского языка. М., 1979. 168 с.

9. Halliday M.A.K., Mc Intosh A., Strevens P. The Users and Uses of Language. New York, 1973. 132 с.

Получено 24.06.13

N.I. Vlasenko, Candidate of Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk) (e-mail: natashavlasenko@yandex.ru)

CLASSIFICATION AND SUBCLASSIFICATIONS OF SPEECH STYLES, PRINCIPLES OF THEIR DEFINITION

The paper discusses the classification and number of speech styles and their general definitions. It is suggested that nowadays the question of stylistic characteristics of indicators remains controversial.

Key words: functional style, stylistic characteristics, genre.

УДК 811.111+81'37+81'373

С.Н. Светочева, преподаватель кафедры английской филологии, Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского (Украина) (e-mail: snfelix07@mail.ru)

ГЛАВНЫЕ ГЕРМАНСКИЕ БОГИ ОДИН И ФРЕЙЯ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ, ЭТИМОЛОГИЯ

В статье исследуется этимология главных германских богов Одина и Фрейи, рассматривается лексико-семантический статус этих имен на материале древних мифологических текстов «Старшей Эдды». Использование современных научных результатов позволяет детально раскрыть образ и происхождение германских верховных богов.

Ключевые слова: семантика, германские боги, диахроническое исследование, этимология, лексический анализ.

В течение длительного времени не ослабевает внимание к исследованиям в области диахронической германистики, в частности в области семантики. Современная лингвистика характеризуется детальным изучением зарождения и развития слов, рассмотренных в пределах одного лексико-грамматического класса, проводятся сравнительные и типологические исследования. В связи с этим диахронические исследования Т.В. Гамкрелидзе, В.Н. Топорова, Вяч.Вс. Иванова, В.В. Левицкого, В.Д. Калиущенка, О.Д. Огуя, В.Г. Таранца, Л.Н. Ягуповой имеют огромное научное значение. Особенно значимым и результа-

тивным мы видим рассмотрение эволюции слов, нашедшее отражение в языке. Все вышеотмеченное позволяет считать данную область исследования весьма актуальной.

Материалом данного исследования являются древние тексты «Старшей Эдды», отражающие особенности прагерманского языка. Как убедительно показал в своих исследованиях М.И. Стеблин-Каменский, древнескандинавские тексты «Старших Эдд», записанные в XII в., отражают события в жизни древних германцев на заре их зарождения [9]. Важнейшей достопримечательностью не только древних скандинавских языков, но и

древней германской литературы в целом является «Старшая Эдда». Песни «Старшей Эдды» отражают язык второй половины XII века, по содержанию же они передают ту эпоху, когда образовывалась «общность языков большинства европейских народов» [12, с.181]. «Старшая Эдда» тематически универсальна: в ее состав входят все основные циклы, традиционные для древнего эпоса – мифологический, дидактический и героический. В мифологических песнях «Эдды» отразились представления древних германцев о происхождении, устройстве и судьбе их мира.

Нами было проанализировано 16 текстов из «Старшей Эдды» (всего 20764 словоформы), в которых по своему значению и частоте употребления на первое место выступает бог Один, его имя встретилось 92 раза, под другими именами этот бог представлен в текстах в 130 случаях. Среди них имеют место следующие наименования: *Tweggi, Viltu, Hár(r)* (*Hárs hana*), *Herjan, Hroptr, Hroptatý, Viðris, Sigföður, Yggr, Vakr, Skilfingr, Váfuðr, Hroftatýr, Gautr, Jálkr, Ófnir, Sváfnir*. Большое количество различных имен у Одина свидетельствует о разном семантическом наполнении этого божества. В древности человек называл одну и ту же вещь другим именем всегда, как только она выполняла другую функцию. Аналогично и имя бога Одина могло получать в одном и том же тексте другое наименование, если в новой ситуации этот бог представлен внешне, либо по своему характеру, либо по своим действиям иначе, чем это было раньше. Семантика слова *Óðinn* подана достаточно разнообразно.

На второе место выступает богиня Фрейя (*Freyja*), или Фригг (*Frigg*),

ее имя встретилось 43 раза. В первую очередь, она – богиня любви и войны, жизни и смерти. По своим функциям Фрейя противостоит Одину и в то же время дополняет его. Оба эти божества – шаманы, оба путешествуют между мирами в обличье животных. Они получают равную долю воинов, павших в сражениях, и заметно, что право выбирать первой принадлежит Фрейе. Тотемные животные Фрейи – кошки. Она разъезжает на колеснице, запряжённой двумя кошками, белыми или серыми.

Рассмотрим детально семантику германских богов в отдельных текстах.

1) п.5. «*Óðinn ok Frigg sátu í Hliðskjálfu ...*» (Elder Edda, *Grímnismál*).

‘Один и Фригг сидели однажды на престоле Хлидскьяльв ...’

В Эдде «*Grímnismál*» говорится о двух братьях, одного звали Агнар, ему было десять лет, а другого – Гейрред, ему восемь лет. Гейрред стал конунгом, устранив своего старшего брата. Он не дал ему выйти на берег, оттолкнув лодку, которую им предоставил старик, когда их лодка разбилась о берег. Агнара унесло в море. А Гейреда дома хорошо встретили и выбрали конунгом. За ними вели наблюдение Один и Фригг, выступающие в роли правителей. Они сидели на престоле Хлидскьяльв, *Hliðskjálf* обозначает ‘престол, трон Одина’ (*hlið* и *skjálf* ‘наблюдательная вышка’), только Один и его жена Фригг имеют право там сидеть. Это свидетельствует о том, что они были правителями и могли оценивать поступки каждого. У них были свои воспитанники, Гейрред был воспитанником Одина, а Агнар – Фригг. И каждый отстаивал своего. Имена богов *Óðinn* и *Frigg* употреб-

лены в именительном падеже единственном числе в значении 'правитель'.

Мифологическая песня «Völuspá» принадлежит к древнейшим эддам. Она является самой богатой мифологическими сведениями. Вольва является колдуньей, прорицательницей. Вся песня идет от лица Вольвы. Она ведет предсказания по просьбе Одина. Вольва обратилась к Одину. В этой Эдде Фрейя упоминается как жена Ода:

2) п. 25. «Þá gengu regin öll á rökstóla, ginnheilög goð, ok um þat gættusk hverjir hefði lopt allt lævi blandit eða ætt jötuns Óðs mey gefna.» (Elder Edda, Völuspá).

'Тогда сели боги на троны могущества и совещаться священные стали: кто небосвод сгубить покусился и Ода жену отдать великанам'.

В следующей песне «Lokasenna» мы в очередной раз встречаем богиню в роли жены Одина:

3) «Til þeirar veizlu kom Óðinn ok Frigg kona hans» (Elder Edda, Lokasenna).

'На этот пир пришли Один и Фригг, его жена'.

Содержание песни «Lokasenna» заключается в том, что Локи говорит правду, он решил вывести на чистую воду семь богинь и семь богов на пиру у морского великана Егира. Он обвиняет их в не целомудрии и трусости. Один пришел на этот пир с женой Фригг, в данной ситуации он выступает в роли 'главы семейства'.

4) п.22 «Þegi þú, Óðinn, þú kunnir aldregi deila víg með verum; oft þú gaft þeim er þú gefa skyldir-a, inum slævurum, sigr» (Elder Edda, Lokasenna).

'Ты, Один, молчи! Ты удачи в боях не делил справедливо: не воинам храбрым, но трусам победу нередко дарил ты'.

Также Локи обвиняет Фрейю в не целомудрии и распутстве:

5) п. 30. «Þegi þú, Freyja, þik kann ek fullgörva; er-a þér vamma vant; ása ok álfa, er hér inni eru, hvern hefðir þinn hór verit.» (Elder Edda, Lokasenna).

'Ты, Фрейя, молчи! Тебя ль мне не знать; ты тоже порочна: всем ты любовь свою отдавала – всем асам и альвам.'

6) п. 32. «Þegi þú, Freyja, þú ert fordæða ok meini blandin mjök, síz þik at bræðr þínum stóðu blíð regin, ok myndir þú þá, Freyja, frata.» (Elder Edda, Lokasenna).

'Ты, Фрейя, молчи! Ты, злобная ведьма, погрязла в разврате: не тебе ли пришлось – пойманной с братом – визжать с перепугу!'

В Эдде «Grímnismál» Один выступает в роли 'отца побед'. Имя бога Óðinn употреблено в именительном падеже единственном числе. Локи упрекает Одина в том, что он не справедливо делил победу. В этой реплике употребляются такие слова, как *sigr*, существительное мужского рода означает 'победу', *gaft* – 'дарить', следовательно, если он имеет право даровать победу, а это мы видим из контекста этой ситуации, значит, он несет функцию отца побед.

В похожих значениях и формах бог Один выступает и в следующей ситуации:

7) п. 53. «Þá kemr Hlínar harmr annarr fram, er Óðinn ferr við úlf veka, en bani Belja bjartr at Surti; þá mun Friggjar falla angan... »(Elder Edda, Grímnismál).

'Настала для Хлын новая беда, Один вступил с Волком в бой, а Белиубийца с Сурт схватился, – радости Фригг близится гибель'.

8) п. 9. «*Mjök er auðkennt, þeim er til Óðins koma salkynni at séa: sköftum er rann reft, skjöldum er salr þakiðr, brynjum um bekki strát.*» (Elder Edda, Grímnismál).

‘Легко угадать, где Одина дом, посмотрев на палаты: Стропила там – копыя, а кровля – щиты и доспехи на скамьях.’

9) п. 10. «*Mjög er auðkennt, þeir er til Óðins koma salkynni at séa: vargr hangir fyr vestan dyrr ok drúpir örn yfir...*» (Elder Edda, Grímnismál).

‘Легко угадать, где Одина дом, посмотрев на палаты: волк там на запад от двери висит, парит орел сверху’.

В ситуациях 8), 9) Один является богом воинов. В одной из ситуаций, употреблено слово *brynjum* – ‘кальчуга’, что свидетельствует о принадлежности Одина к воинам и показывает, что Один есть ‘богом воинов’.

В песне «*Vegtamskviða (Baldrs Draumar)*» Один был обеспокоен тем, что его сыну Бальдру снились зловещие сны. Он решил поехать к могиле Вольвы и у нее все узнать, кто станет убийцей его сына и кто ответит за это убийство. Один в данном случае смог поднять своими чарами и заклинаниями мертвую Вольву. В данной ситуации Одина называют *gautr* – Гаут. Гаут – одно из имен Одина. Гаутланд, страна в которой жило племя Гаут. Сейчас это Етланд в Швеции. Один предстает перед нами как ‘волшебник, чародей, колдун’. В таком же значении Один выступает и в такой ситуации:

10) п.13. «*Ert-at-tu Vegtamr, sem ek hugða, heldr ertu Óðinn, aldinn gautr...*» (Elder Edda, *Vegtamskviða*).

‘Нет, ты не Вегте, как я считала, ты, наверное, Один, ты старый Гаут!’

Вольве он представился как Вегте, но она разоблачила его. В похожих значении и формах бог Один выступает и в ситуации 11).

11) п. 2. «*Sá var blóðugr um brjóst framan ok galdrs föðurgól of lengi; fram reið Óðinn, foldvegr dunði; hann kom at hávu Heljar ranni.*» (Elder Edda, *Vegtamskviða*).

‘У пса была грудь кровью покрыта, на отца-колдуна долго он лаял; дальше побежал – гудела земля – Один к высокому Хель-жилищу’.

В данном случае Одина называют ‘волшебником’ (отцом колдовства), имеющим сходство со значением ‘волшебник, колдун’.

В следующей Эдде «*Þrymskviða*» Фрейя выступает богиней любви и красоты, где Тор обращается к Фрейе за помощью, чтобы она помогла ему добыть свой молот, который похитил у него великан Трюм:

12) п. 3. «*Gengu þeir fagra Freyju túna ok hann þat orða alls fyrst of kvað: "Muntu mér, Freyja, fjaðrhams léa, ef ek minn hamar mættak hitta?"*» (Elder Edda, *Þrymskviða*).

‘Пошли они к дому Фрейи прекрасному, и речь он такую повел сначала: «Фрейя, не дашь ли наряд свой из перьев, чтоб я свой молот мог бы сыскать?»’

Фрейя привлекала внимание великанов, она считалась самой красивой из богинь, *fagra Freyju túna* – ‘дом прекрасной Фрей’. И поэтому Трюм потребовал взамен молоту Хлорриди отдать богиню ему в жены:

13) п. 8. «*Ek hef Hlórriða. hamar of fölginn átta röstum fyr jörð neðan, hann engi maðr aftr of heimtír nema færi mér Freyju at kvæn.*» (Elder Edda, *Þrymskviða*).

‘Да, я запрягал Хлорриди молот на восемь поприщ в землю глубоко;

никто не возьмет молот обратно, разве что Фрейю в жены дадут мне’.

14) п. 12. «*Ganga þeir fagra Freyju at hitta ok hann þat orða alls fyrst of kvað: "Bittu þik, Freyja, brúðar líni; vit skulum aka tvau í Jötunheima.*» (Elder Edda, Þrymskviða).

‘Отправились оба к Фрейе прекрасной, и речь он такую повел сначала: «Брачный убор, Фрейя, надень! В Ётунхейм мы поедим вдвоем»’.

В данном случае мы опять встречаем словосочетание *fagra Freyju*, что дает нам подтверждение в том, что она ‘прекрасна’, самая лучшая.

15) п. 22. «*Þá kvað þat Þrymr, þursa dróttinn: "Standið upp, jötnar, ok stráið bekki, nú færa mér Freyju at kván Njarðar dóttur ór Nóatúnnum.*» (Elder Edda, Þrymskviða).

‘Сказал тогда Трюм, ётунов конунг: «Скорей застилайте, ётуны, скамьи! Фрейю везут мне, невесту прекрасную, Ньёрдом рожденную из Ноатуна!»

Еще раз упоминается богиня Фрейя, как прекрасная (*fagra*).

16) п. 23. «*Ganga hér at garði gullhyrðar kýr, öxn alsvartir jötni at gamni; fjöld á ek meiðma, fjöld á ek menja, einnar mér Freyju ávant þykir.*» (Elder Edda, Þrymskviða).

‘Коровы тут ходят золоторогие, черных быков немало у турса; вдоволь сокровищ, вдоволь каменьев, только мне Фрейи одной не хватало’.

Богиню Фрейю сравнивают с сокровищем, которым хотел был овладеть каждый.

Верховные божества представляют родственные связи, также каждому из них принадлежит свой день недели. Древние германцы начинали неделю со среды: днем Одина была среда, а Фрейи – пятница.

В германских языках встречаются различные формы верховного бо-

жества, такие как: дисл. *Opinn*, дшв. *Opin*, *Opān*, *Opun*, днорв. *Oðon*, дсакс. *Woden*, англ. *Wuotan*, которые образуют герм. **woðinaz* [15, с. 416]. Именем этого божества назван один из дней недели – англ. *Wednesday* – ‘среда’, в германских диалектах встречаются следующие формы: *gudensdag*, *jodestag*, *godestag*, *gonsdach*. В.Г. Таранец реконструирует форму ие. **g^whadhina*, которая образовалась от **k^watina* [11]. С другой стороны, реконструированную форму необходимо рассматривать как сложное образования, в котором представлены **k^watina*. Каждый слог существовал в древних языках в виде морфемы, первый встречается как корень с разными значениями, а другой слог означает ‘часть, один’. Первый **k^wa-* можно соотносить с нем. **gupa* – ‘бог’, что в итоге позволяет допустить семантику исходного *Óðinn* как ‘бог-один’, т. е. ‘единый, один из богов’ [6].

Жене Одина Фрейе древние германцы посвятили пятницу. Этот день считался счастливым и обозначал пятницу. Корень этот представлен в следующих формах слов: нем. *Freitag*, англ. *Friday*, нем. *Frau* – ‘женщина, госпожа’, дшв. *frouwa*, нидрл. *vrouw*, дсакс. *frūa*, дфрз. *frouwe*, дисл. *Freyja* (букв. ‘госпожа’) – богиня Фрейя; дисл. *Freyer* – один из богов; гот. *frauja*. дшв. *fṛō* ‘господь, господин’, дсакс. *fṛōho*, *fṛōio*, дангл. *fṛēa* ‘господь, господин’ < герм. **frōwjōn-/frawja-/frawan-/frawaz* – ‘господин; господствующий, выступающий вперед’ (< ие. **pro-*) [3, с. 195]. В общем имя богини имеет две составляющие типа: *fra-wan*, из которых первая *fra-* согласно закону Гримма может быть возведена к ие. **pra-/*para-* со значением ‘пара, два’, а вторая *-wan* ‘один’, что в целом значит ‘одна из двух’ (табл.).

Семантические варианты лексем *Óðinn, Freyja* в текстах «Старшей Эдды»

Название божества	Семантические варианты	Абсолютная частота		Относительная частота (%)	
Óðinn	Бог воинов	25	92	27,2	68,1
	Отец побед	20		21,7	
	Глава асов	18		19,6	
	Волшебник	12		13	
	Глава семейства	9		9,8	
	Правитель	8		8,7	
Freya	Богиня любви и красоты	13	43	30,9	31,9
	Богиня колдовства	11		26,2	
	Богиня плодородия	10		21,5	
	Правительница	9		21,4	
	Всего	135		100	

Итак, бог Один выступал в значении бога воинов, правителя, главы асов, главы семейства, отца побед и волшебника; богиня Фрейя была в роли богини любви и красоты, правительницы, богини колдовства и богини плодородия.

В перспективе дальнейший интерес представляют и другие германские теонимы, исследованные на материале древних текстов.

Список литературы

1. Гамкрелидзе Т.В. Индоевропейский язык и индоевропейцы: реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры: в 2 т. Тбилиси.: Изд-во Тбилисского ун-та, 1984. Т. 1. 428 с.; Т. 2. С. 440–1348.

2. Калиущенко В.Д. Словообразовательные универсалии // Проблемы теории и истории славянского словообразования. сб. науч. трудов. Минск.: Изд-во МГЛУ, 2003. С. 24–25.

3. Левицкий В.В. Этимологический словарь германских языков. Винница: Нова Книга, 2010. Т. 1. 616 с.

4. Огуй О. Д. Полісемія в синхронії, діакронії та панхронії: Систем-

но-квантитивні аспекти полісемії в німецькій мові та мовах Європи. Чернівці: «Золоті литаври», 1998. 370 с.

5. Светочева С. М. Лексична репрезентація імені бога Локі в германському міфологічному дискурсі // Сучасна германістика: теорія і практика: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (7-8- листоп. 2012 р.). Дніпропетровськ.: Біла К.О., 2012. С. 43–44.

6. Светочева С.М. Лексико-семантичний аналіз божества *Одін* (на матеріалі «Старших Едд» і давніх англійських текстів) // Науковий вісник Херсонського державного університету: збірник наукових праць. Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. Вип. XI С. 165–171.

7. Светочева С. Н. Наименование и семантика бога 'THOR' и его происхождение (на материале "Старших Эдд" и английских текстов) // Записки з романо-германської філології / [ред. І.М Колегаєва]. Одеса: КП ОГТ, 2012. Вип. 28. С. 125–132.

8. Старшая Эдда [Электронный ресурс]. URL: <http://norse.ulver.com/edda/>.

9. Стеблин-Каменский М.И. Старшая Эдда. Древнеисландские песни о богах и героях. М.; Л., 1963. 255 с.

10. Таранець В. Г. Діахронія мови: Збірка статей. Одеса: Друкарський дім, 2008. 232 с.

11. Таранець В. Г. Походження поняття числа і його мовної реалізації (до витоків індоєвропейської прамови). Одеса: Астропринт, 1999. 116 с.

12. Таранець В.Г. Трипільський субстрат: Походження давньоєвропейських мов. Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2009. 276 с.

13. Ягупова Л.М. Мовно-географічна варіативність системи середньовісньонімецьких префіксальних іменників: монографія. Донецьк: ДонНУ, 2007. Т. 4. 605 с.

14. Duden. Bd. 7. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim. Wien. Zürich, 1963. 816 S.

15. Vries J. de. Altnordisches etymologisches Wörterbuch. 2. Aufl. Brill; Leiden; Boston; Köln, 2000. 689 S.

Получено 27.06.13

S.N. Svetcheva, Lecturer of English Philology Chair, Nikolaev National V.A. Sukhomlinsky University (Ukraine) (e-mail: snfelix07@mail.ru)

THE MAIN GERMAN GODS ODIN AND FREYJA, LEXICO-SEMANTIC PECULIARITIES, ETYMOLOGY

The article deals with etymology of the main German gods Odin and Freja, the lexico-semantic analysis of these names is presented on the material of ancient mythological texts of «Poetic Edda». Usage of the modern scientific results allows to expose the image and origin of the German gods.

Key words: semantics, German gods, diachronic research, etymology, lexical analysis.

УДК 378.147: 811.111

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

ЛИНГВО-КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются лингво-когнитивные основы и факторы, влияющие на формирование иноязычной компетентности студентов неязыковых вузов в сфере профессиональной коммуникации

Ключевые слова: иноязычная компетентность в сфере профессиональной коммуникации, письменная иноязычная коммуникация, научный текст, существенные характеристики текста.

В условиях глобализации мирового экономического, информационного и образовательного пространства успешность включения молодого специалиста в профессиональную среду во многом определяется уровнем сформированности иноязычной ком-

петентности в сфере профессиональной коммуникации.

Данные, полученные нами в результате наблюдений за студентами на практических занятиях и экзаменах по иностранному языку, свидетельствуют об отсутствии каких-либо осоз-

нанных стратегий при чтении и понимании текста и выполнении перевода у студентов неязыковых вузов. Это приводит к формальному выполнению перевода и не способствует развитию мыслительной активности обучающихся, негативно отражается на процессе обучения и дальнейшей работе по специальности, так как получаемая таким способом информация не сохраняется в памяти. С целью выяснения факторов, влияющих на развитие иноязычной компетентности студентов в сфере профессиональной коммуникации, нами проанализированы механизмы соответствующих видов деятельности.

Под *иноязычной коммуникацией в профессиональной сфере* понимают целенаправленный процесс взаимодействия людей в рамках их профессиональной деятельности в глобальном информационном обществе, направленный на решение деятельностных задач. Для этого вида коммуникации наиболее характерна письменная форма. Особенность письменной информационной коммуникации заключается в пространственном рассогласовании коммуникативных действий адресанта и адресата. Письменный характер обуславливает её официальность и выполнение двух основных функций: хранение научных знаний и опосредованное общение. Коммуникация в профессиональной сфере – разновидность научной коммуникации, в которой речь идет об обмене узкоспециальной информацией между коммуникантами-учеными или специалистами одной области. Рассмотрение профессиональной и иноязычной коммуникации в профессиональной сфере затрагивает проблемы перевода.

Таким образом, письменная иноязычная коммуникация в профессиональной сфере рассматривается как

деятельность получения, порождения, хранения и передачи специальных знаний, представленных в виде письменных иноязычных специальных текстов, с целью фиксации и обмена содержащейся в них информации, которая обеспечивает развитие соответствующей предметной области и требует специальных умений.

Для успешного осуществления коммуникации в профессиональной сфере, в ходе которой происходит кодирование и декодирование информации, необходимо знание определенного кода (коммуникативно-значимой информационной системы знаков для обработки, хранения и передачи информации). Как известно, существуют языковой, коммуникативный, смысловой и эстетический (достаточно редко проявляется в научной литературе) коды. Ключом к смысловому коду могут быть ключевые слова, текстовые смысловые лексические парадигмы, структурирование текста; для разгадки смыслового кода читатель опирается на свой информационный тезаурус. Э. Сэпир отмечает, что «...обучаемый должен уметь на основе языкового кода «подбирать ключи» ко всем другим кодам текста [E. Sapir, p. 69, цит. по 17, p. 13]. Следовательно, обучаемые прежде всего должны иметь определенный уровень сформированности языковой компетенции.

Существует ряд моделей речевой коммуникации, например модель Р. Якобсона (действительность, автор, язык (код), текст (сообщение), канал связи, адресат) [21]; К.А. Долинин дополняет схему Р. Якобсона предметно-ситуативным фоном, деятельностной ситуацией, референтной ситуацией, наблюдателем и коммуникативной ситуацией [5]. По мнению А.А. Залевской, постоянной величиной в процессе коммуникации является только

«тело текста», а продуцент, проекции текста и реципиент – переменные, причем на текстопостроение и текстоприятие влияют мотивы и потребности, временной промежуток между созданием текста и его чтением, уровень образованности, тезауруса и т.д. [9, с. 158]. Г.В. Ейгер обращает внимание на то, что в рамках иноязычной коммуникации деятельность направлена «... как на формальные элементы текста..., так и на «смысловые вехи», сличение их с имеющимися в жизненном и интеллектуальном опыте индивида представлениями» [7, с. 50].

Таким образом, для успешной реализации коммуникативного акта необходимо: наличие коммуникантов, знание необходимых кодов; канал связи; при этом на восприятие текста влияют прошлый опыт, личностное отношение к сообщаемому, тезаурус и фоновые знания коммуникантов.

При рассмотрении письменной формы коммуникации объектом деятельности обучаемых являются письменные вербальные сообщения, представленные на иностранном языке, – тексты. С целью выявления существенных характеристик текста, влияющих на его понимание и необходимых для осуществления смысловой обработки, необходимо выяснить, что представляет собой текст как объект деятельности обучаемых.

Исследователи по-разному определяют понятия «текст». Текст рассматривается как связное речевое высказывание с характерным стойким смысловым единством, как модель структуры передаваемого схематического образа, как единица общения, а не языка, и как способ организации смысловой информации.

Ю.М. Лотман обращает внимание на *социально-коммуникативную* функцию текста и *выделяет общение*:

1) *между адресантом и адресатом*;

2) *между аудиторией и культурной традицией*;

3) *читателя с самим собою*;

4) *читателя с текстом*;

5) *между текстом и культурным контекстом*.

Автор считает, что текст – не сообщение на каком-либо языке, а сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения, и поэтому вводит понятие «*общение с текстом*» [13, с. 129].

Попытки определить, что такое «текст», выразились в поиске его существенных характеристик.

Одной из наиболее существенных категорий признана категория *связности*, которая понимается как «рядоположенность и соположенность строевых и нестроевых элементов языка речи, как дистрибуция, законы которой определяются технологией соответствующего языка» [10, с. 22]. А.А. Леонтьев выделяет такие грамматические признаки связности, как синтаксический параллелизм, синтаксическое свертывание исходного предложения при восприятии содержания [12]. Н.И. Жинкин отмечает, что в составе предложения нет системных грамматических указаний, как перейти к следующему предложению, последовательность предложений задумана говорящим для того, чтобы в речи появился смысл, а реализация грамматических правил в предложении обеспечивается автоматизмом памяти [8]. Таким образом, закономерность смыслового структурирования текста является не языковой, а психологической, поэтому грамматика текста не может объяснить смысловую связности текста.

Другая характеристика текста, рассматриваемая в психолингвистическом аспекте, – *смысловая целостность*. Изучение смыслообразования просматривается в работах Л.С. Выготского: «Значение есть только одна из зон того смысла, которое приобретает слово в контексте» [2, с. 305].

Г.Л. Тульчинский подчеркивает взаимосвязи между семиотическими и семантическими проблемами и выделяет:

- 1) материальную форму знака;
- 2) предметное значение;
- 3) смысловое значение;
- 4) оценочное отношение;
- 5) переживание.

Прохождение от пятого к первому уровню есть его объективация. Обратный путь – субъективация, путь понимания [16, с. 51]. Ряд авторов указывают, что связи между отдельными частями целого текста всегда слабее, нежели внутри них, и обеспечиваются, как правило, иными средствами – механизмами смысловой связи, «связность обуславливается линейностью текста..., а целостность – введением текста в соответствующие парадигматические отношения» [14, с. 11].

Таким образом, исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что связность и смысловая целостность являются сущностными характеристиками текста. Связность – условие целостности текста. Связность доступна восприятию, постижение целостности требует осмысления. Отсутствие любой из этих характеристик влечет разрушение текста.

Какова же специфика научного текста? Научный стиль речи отличается рядом общих свойств, обусловленных особенностями научного мышления. Специфика научной речи – предикативность темы. Номинация позво-

ляет конкретизировать предмет исследования.

Одной из важных характеристик научного текста является *смысловая структура*. А.С. Герд выделяет следующие компоненты смысловой структуры научного текста: макроструктура (композиция, типы и расположение разделов, глав, параграфов, абзацев, графов); лексика (общезыковая, общенаучная, узкотерминологическая); морфологические и словообразовательные средства; синтаксис; семантика [3, с. 87].

И.Г. Проскуракова, рассматривая научные тексты, выделяет: текст-характеристику, текст-определение, текст-классификацию, текст-повествование, рассуждение и доказательство и обращает внимание на основы компрессии научного текста (виды компрессии: реферат, аннотация, тезисы, конспект), ключевые слова, правила построения – сегментацию [15, с. 74, 150].

Ю.В. Ванников отмечает, что «структура текста может рассматриваться в плане содержания и в плане выражения. Структурированность текста в плане содержания проявляется через взаимные связи и порядок расположения его смысловых единиц... Структурирование текста в плане выражения проявляется через взаимные связи и порядок расположения компонентов его формы...» [1, с. 3].

Известно, что для научной речи характерны такие свойства, как эксплицитность, логизированность, объективизированный характер изложения, высокая стандартизованность, абстрактность, отвлеченно-обобщенный характер, лаконичность.

М.П. Котурова выделяет категорию информативной плотности текста. Под информативной плотностью автор понимает степень использова-

ния номинативных синтагм, то есть степень номинативности текста, поскольку глаголы в научном тексте в большинстве своем десемантизированы и выполняют связочную функцию либо тесно связаны с именами существительными. Информативная плотность научного текста соотносится, по мнению автора, прежде всего со свернутостью [11]. Т.М. Дридзе различает *первичную информативность* – способность текста донести коммуникативное намерение до потребителя и *вторичную информативность* – способность текста служить источником нужных для читателя сведений [6].

Для понимания и структурирования научного текста, а следовательно, для формирования иноязычной компетентности студентов в сфере профессиональной коммуникации на основе смыслового анализа научно-технических текстов категория информативности особенно важна. Существенное значение имеет лексический состав научного текста, который характеризуется использованием терминов.

Б.Н. Головин сформулировал основные признаки термина:

- 1) точность;
- 2) однозначность;
- 3) отсутствие эмоциональности;
- 4) мотивированность (термин – вторичное наименование, обозначающее определенное понятие);
- 5) номинативность – соотнесение термина с понятием;
- 6) дефинитивность – значение термина, сформулированное в виде логического определения;
- 7) системность – свойство занимать определенное место в системе терминов;
- 8) систематичность – свойство отражения системности [4]

Термин рассматривается как языковой знак, выражающий специальное научное понятие; термин отражает место соответствующего понятия в определенной системе научных знаний.

Известен ряд классификаций терминов. Можно выделить общенаучные термины: метод, исследование, анализ, проблема, теория, система и др.; и узкоспециальные термины. Также используется многоуровневая классификация терминов:

- 1) по содержанию (в основном в философии): термины наблюдения (реальные объекты) и теоретические термины (абстрактные понятия);
- 2) по объекту названия (по области знания или деятельности);
- 3) по логической категории того понятия, которое оно обозначает (термины предметов, процессов, признаков, свойств, величин...);
- 4) лингвистические классификации и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод, что научный текст является сложным многоаспектным объектом. В процессе формирования иноязычной компетентности студентов в сфере профессиональной коммуникации на основе смыслового анализа научно-технических текстов целесообразно, по нашему мнению, придерживаться характеристики, содержащей обобщенные признаки научного текста как его неотъемлемые черты: целостность и связность, эксплицитность, структурированность, стандартизованность и лаконичность; важнейшей характеристикой научного текста является информативность, важнейшим компонентом – термин, которому свойственны системность и понятийность.

Существуют различные подходы к изучению восприятия и понимания

письменных текстов: теория когнитивной ясности [19, р. 155]; дискурсная теория: «связный дискурс – это... более чем последовательность отдельно взятых предложений..., предложение вне контекста почти всегда двусмысленно, предложение в контексте едва ли может быть двусмысленным» [20, р. 346], понимание дискурса невозможно без доступа к имеющимся в памяти знаниям.

В свете компетентностного подхода хотим отметить компетенции, влияющие на адекватное понимание текста, рассматриваемые западными исследователями. Так, Дж. Туари включает в него «билингвальную» компетенцию и компетенцию переключения (с одного языка на другой); Р. Белл добавляет компетенцию «экспертной системы» и коммуникативную (грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую) компетенцию; Л. Хьюсон и Дж. Мартин выделяют приобретенную межъязыковую, диссимилиативную компетенцию (способность воспроизводить и различать схожие утверждения) и компетенцию переключения. С. Норд перечисляет следующие компетенции: восприятия и анализа текста, исследовательская, переключения, создания текста, оценки качества перевода, лингвистическая и культурологическая компетенции в знаниях исходного и переводящего языков [18].

Таким образом, при формировании иноязычной компетентности студентов в сфере профессиональной коммуникации обучаемые должны получить четкое представление о том, что такое научный текст, каким образом происходит адекватное извлечение смысла из того или иного текста. С методической точки зрения для по-

нимания исходного письменного текста необходимы просмотровое, ознакомительное и изучающее чтение.

Чтение профессионально ориентированного текста на иностранном языке является сложным процессом, который включает в себя:

- 1) *восприятие исходного текста;*
- 2) *понимание исходного текста на уровне поверхностных структур;*
- 3) *сопоставление с имеющимися знаниями;*
- 4) *глубинное понимание;*
- 5) *адекватную передачу полученной информации на переводящем языке.*

Обучение чтению и переводу иноязычных профессионально ориентированных текстов требует привлечения специальных знаний, а также специально разработанных стратегий.

Список литературы

1. Ванников Ю.В. Типы научных и научно-технических текстов и их лингвистические особенности: метод. пособие: в 2 ч. М., 1984. Ч. 1. 49 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / под ред. В. Колбановского. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
3. Герд А.С. Специальный текст как предмет прикладного языкознания // Прикладное языкознание: учебник / Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, Г.Я. Мартыненко [и др.]; отв. ред. А.С. Герд. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. С. 68-99.
4. Головин Б.Н. О предметной отнесенности терминов «языковая семантика предложения» и «смысл высказывания» // Термин и слово: межвуз. сб. Горький: Изд-во Горьковского ун-та, 1983. С. 3-11.
5. Долинин К.А. Интерпретация текста: Французский язык: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1985. 288 с.

6. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиопсихологии / отв. ред. И.Т. Левыкин. М.: Наука, 1984. 268 с.
7. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков: Основа, 1990. 183 с.
8. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / предисл. Р.Г. Котова, А.И. Новикова. М.: Наука, 1982. 159 с.
9. Залевская А.А. Метафора и формирование проекций текста // Текст в коммуникации. М., 1991. С. 158-168.
10. Кинцель, А.В. Психолингвистическое исследование эмоционально-смысловой доминанты как текстообразующего фактора: монография. Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2000. 152 с.
11. Котюрова М.П. Информативная плотность в сфере категорий научного текста // Изменяющийся языковой мир: материалы Международной научной конференции. Пермь: Изд-во Пермского гос. ун-та, 2001. URL:<http://language.psu.ru/bin/view.cgi?art=0064&lang=rus>.
12. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979. С. 18-36.
13. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста. Избранные статьи. Таллинн: «Александра», 1992. Т. 1. 479 с.
14. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991. 171 с.
15. Проскурякова И.Г. Пособие по научному стилю речи для вузов негуманитарного профиля. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. 258 с.
16. Тульчинский Г.Л. Текст как интонированное бытие или иррациональность семиотики // Философия языка и семиотика / под ред. А.Н. Портнова; Ивановский государственный университет. Иваново, 1995. С. 44-52.
17. Bassnett S. Translation Studies / gen. ed. Terence Hawkes. London and New York, 2000. 184 p.
18. Campbell S. Translation into the Second Language, ed. Candlin Christopher N. Longman. London and New York, 1998. 210 p.
19. Downing J.A. Cognitive Psychology and Reading in the USSR. North-Holland, 1988. 472 p.
20. Eysenck M.W., K. Mark. Cognitive Psychology. 4th ed. Psychology Press, 2000. 537 p.
21. Jakobson R. Language and Poetics // Style in Language; ed. Thomas Sebeok. MIT Cambridge, 1966, Press, 1960. P. 350-377.

Получено 11.06.13

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

LINGUISTIC AND COGNITIVE BASICS OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

Linguistic and cognitive basics and factors influencing the formation of the foreign language competence when teaching ESP students of nonlinguistic higher schools are considered.

Key words: *foreign language competence in the field of professional communication, foreign language, written communication, scientific text, the essential characteristics of the text.*

УДК 81'23

В.И. Егорова, канд. филол. наук, доцент, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: tinkivinki78@yandex.ru)

ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА В ЛИНГВИСТИКЕ

Данная статья посвящена изучению эмотивной лексики в языке и ее роли в становлении значения слова.

Ключевые слова: эмоции, переживания, экспрессивность, образ.

Современные исследования в области психологии, физиологии, нейропсихологии, психолингвистики и других дисциплин свидетельствуют о том, что эмоциональная сфера пронизывает все стороны человеческого существования и, следовательно, непременно должна оставлять свой след в языке. Эмоциональное восприятие окружающего мира является своеобразным «фильтром» всей поступающей информации.

Исследуя эмоциональные характеристики слова с целью создания классификации эмотивной лексики, лингвисты непременно сталкиваются с трудностью, которая связана с разграничением эмоциональности и таких характеристик, как экспрессивность, оценочность, образность и так далее, потому что разные исследователи не всегда понимают эти термины одинаково. Обычно под «оценочностью» понимается положительная или отрицательная оценка, заключенная в оценке слова [19]. «Экспрессивность» понимается в широком смысле как «выразительность» [16, с. 22], в узком смысле как «усиление» [1, с. 106], а также как выражение словом эмоций [7].

Неоднозначность в понимании роли и места эмоционального компонента в значении слова породило множество классификаций эмотивной лексики, потому что для проведения исследования значения слова оказы-

вается необходимым чётко выявить те языковые средства, в которых эти компоненты реализуются [17; 18]. Авторы, которые, так или иначе, касаются проблемы эмотивной лексики, едины в том, что до сих пор не существует универсального определения этого класса слов и что круг языковых средств, которые отличают эмотивную лексику от нейтральной, очерчен недостаточно чётко [13; 14].

В языковом контексте эмоции рассматриваются в первую очередь традиционной лингвистикой, которая обращается к высшему уровню эмоциональной сферы – социализированной эмоциям (то есть к тому, что фиксируется на уровне системы языка). Эмотивная лексика рассматривается лингвистами как особый класс лексических единиц, противопоставляемый так называемой «нейтральной» лексике по ряду признаков (отсутствие или наличие языковых маркеров).

При этом традиционная лингвистика обращает внимание на то, что не «эмоциональность», а «эмотивность» является языковой категорией, и описывает только те аспекты эмоциональности, которые так или иначе маркированы (например, словообразовательными элементами, лексикографическими пометами и пр.) [10].

Очевидно, что по данным разных публикаций количественный и качественный состав списков слов, которые составляют эмотивную лексику

соответствующего языка, будет очень разнообразным. В большинстве случаев предметом анализа становятся названия эмоций, традиционно относимых к группе базовых, причем и их количество также варьируется от исследования к исследованию.

Тем не менее все эти списки имеют несколько общих характеристик. Во-первых, перечисленные в них эмоции обычно считаются общими, так как представители разных культур «испытывают универсальные эмоции: гнев, радость, страх, счастье, горе, ненависть и др.» [20, с. 30]. Во-вторых, эти эмоции обычно распределяются по «знаку», то есть попадают в разряд положительных, отрицательных или нейтральных [13].

Так или иначе, в стремлении определить чётко ограниченный класс эмотивной лексики большинство лингвистов стараются проследить конкретные средства реализации эмоциональных характеристик слова. По этой причине чаще всего к эмотивной лексике лингвисты относят:

1. Слова, в лексическом значении которых заключена определённая оценка обозначаемых ими предметов и явлений (сюда же можно отнести те слова, которые имеют разного рода стилистические пометы в словарях). Некоторые исследователи не считают нужным относить к эмотивной лексике те слова, которые только называют, но не передают эмоцию, а также те слова, которые обозначают объекты, способные вызвать эмоцию (например, смерть, война, слёзы) [18]. К нейтральным словам В.П. Берков [2] относит те, «само значение которых состоит в выражении положительного отношения говорящего к чему-либо и только в выражении этого отношения» [2, с. 74]. Он полагает, что в до-

полнение к лексическому значению лишь ограниченное количество слов содержит в себе элемент оценки, чувства, отношения говорящего к понятию, обозначенному словом.

Связь эмоциональных характеристик слова с системой стилистических помет в словарях рассматривается лингвистами также неоднозначно. Что касается стилистического указания на эмоциональность слова, то некоторые лингвисты считают, что словарные пометы (презр., шутл., неодобр., ирон., бран.) указывают на эмоциональные оттенки значения, обусловленные особенностями употребления слова в соответствии с его основным значением [2]. Более того, Д.Н. Шмелёв считает, что система помет в словарях указывает главным образом на отрицательную коннотацию слова, в то время как «для отражения положительной экспрессии, по существу, и нет помет, если не считать пометы «ласкательное», применяемой в редких случаях, да и то не во всех словарях» [21, с. 165-166].

2. Слова, эмоциональная значимость которых создаётся с помощью суффиксов эмоциональной оценки [21]. Так, например, Н.М. Кожина [11] определяет суффиксы такого рода как «суффиксы субъективной оценки» и указывает на то, что «оттенок уменьшительности обычно сопровождается экспрессией ласкательности, реже – шутливости, ироничности; оттенок увеличительности – экспрессии грубости, пренебрежения, иронии, а также восхищения» [11, с. 116]. В то же время В.М. Огольцев [15] утверждает, что «при рассмотрении уменьшительных суффиксов необходимо ... отличать суффиксы с эмоциональным или экспрессивным значением от суффиксов, выражающих объективную раз-

ницу в размере, величине предмета или степени его качества» [15, с. 8].

Описать более глубокий уровень эмоциональной сферы позволяют психолингвистические исследования, поскольку все экспериментальные исследования проводятся с непосредственным участием носителей языка, которые воспринимают мир пристрастно, а значит, любая единица знания для каждого из них окрашена определенным индивидуальным эмоционально-оценочным отношением (переживанием). Однако когда мы говорим о том, что какое-то конкретное слово выражает определенную эмоцию, например страх, радость и тому подобное, мы можем зафиксировать лишь часть связанного с этим словом переживания.

На самом деле это комплексное переживание представляет собой совокупность результатов самых разных процессов, протекающих на разных уровнях, которая создаёт иллюзию амодальности [4], которая включает отражение объектных и субъектных отношений, тесно связанную с потребностями, ценностями и оценками [1]. Это напрямую связано с тем, что в процессе становления значения слова в онтогенезе познавательные и аффективные процессы неотделимы друг от друга. «Возникая в предметных ситуациях, эмоциональные состояния как будто «метят» на своём языке эти ситуации или отдельные объекты, иногда даже входящие в них случайно или косвенно» [12, с. 199].

В связи с этим неверно утверждать, что лишь ограниченное количество слов содержит в себе элементы оценки, чувства, отношения говорящего к понятию, обозначаемому данным словом в качестве дополнения к основному лексическому значению,

поскольку слово в лексиконе человека выступает своеобразным фиксатором аффективно-познавательной деятельности человека в определённый момент жизни.

Понятие переживания в психологии представляется как любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное явление действительности, непосредственно представленное в сознании и выступающее для него как событие его личной жизни. То есть переживание – это особое, субъективное, пристрастное отражение, причем отражение не окружающего предметного мира самого по себе, а мира, взятого в отношении к конкретному человеку, с точки зрения предоставляемых миром возможностей удовлетворения актуальных мотивов и потребностей этого человека. Одним из первых к проблеме переживания обратился Л.С. Выготский, обозначив переживание «действительной динамической единицей сознания» [6].

Согласно Л.С. Рубинштейну, переживание и знание «два аспекта, всегда представленные в сознании человека в единстве и взаимопроникновении, выступают здесь как переживание и знание... Переживание это первично, прежде всего – психический факт как кусок собственной жизни индивида в плоти и крови его, специфическое проявление его индивидуальной жизни. Переживанием в более узком, специфическом смысле слова оно становится по мере того, как индивид становится личностью и его переживания приобретают личностный характер» [17, с. 312].

Для того чтобы представить, что составляет основу эмоциональности слова, необходимо обратиться к понятию переживания, обсуждаемому в разрабатываемой в отечественной психологии теории деятельности.

По мнению В.К. Вилюнаса, «противопоставление переживания и отражаемого содержания (образов, знаний) является относительным, так как в целостных психических явлениях эти два полюса всегда выступают в диалектическом единстве формы и содержания» [5, с. 53]. Далее он приходит к выводу, что «в субъективном образе всякое содержание получает двойное отражение: на основе тех или иных когнитивных характеристик и, кроме того, в виде чувств-переживаний... пережить – это значит не просто субъективно испытать, а испытать непременно особо, как-то специфически, и это «как-то» непосредственно схватывается субъектом на изначально ему доступном сложном языке, который только в развитых формах психики становится частично вербализуемым, причем с иллюзией принадлежности вербализованных отстоявшихся форм исключительно полюсу знания и объекта» [5, с. 55].

Именно на основе таких чувств-переживаний и формируются эмоциональные реакции, которые мы привыкли называть собственно эмоциями. «...высшие эмоции, ближайшим носителем, которых является психический субъект, не просто осознаются или осмысливаются, а именно непосредственно переживаются последним. Переживание по исходному смыслу этого понятия есть именно непосредственное отражение самим субъектом своих собственных состояний, а не свойств и отношений внешних объектов, поскольку даже непосредственное психическое отражение свойств и отношений внешних объектов есть знание об этих свойствах и отношениях, а не переживание в собственном смысле этого понятия» [5, с. 38].

Сформулированное В.К. Вилюнасом представление о чувствах-переживаниях согласуется с моделью образа сознания Ф.Е. Василюка [3], в которой «чувственная ткань» – это «...особая внутренняя «составляющая» образа, его живая плазма... в чувственной ткани может быть усмотрено несколько парадоксальное свойство: она является чем-то единым, и в то же время вовсе не гомогенным, а достаточно дифференцированным, сгущаясь вблизи полюсов образа и получая здесь сильные, специфические для каждого полюса характеристики. Вдали же от зон сгущения легко предположить наличие интерференций чувственных тканей, идущих от разных полюсов [3, с. 18].

«Полюсы» образа в обсуждаемой модели представлены предметным содержанием образа, личностным смыслом («чувственной тканью» которого являются эмоции), значением и словом, причём эти полюсы являются представителями предметного мира, внутреннего мира, мира культуры и мира языка соответственно.

Таким образом, лингвистическими методами можно распознать только то, что в слове зафиксировано и выведено на уровень сознания через полюс культуры, то есть то, что получило своё название в языке. Психолингвистика изучает слово на основе теории переживания, то есть принимает во внимание и неосознаваемые эмоции, которые «растворяются» в «чувственной ткани» и не зафиксированы в слове (знаке) языковыми маркерами.

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что психологические теории, в которых эмоции и другие психические процессы исследуются в их единстве и взаимообусловленности,

вероятно, должны стать основой для исследования эмоционально-чувственных характеристик слова. С этой точки зрения чувства и эмоции – не аномалия по отношению к рассудку, но неотъемлемая его часть, задействованная во всех его проявлениях [4].

Согласно теории эмоционального значения, слово, преломляясь через индивидуальный опыт человека, окрашивается многочисленными впечатлениями, переживаниями, отношениями, оценками и так далее. В таком случае логично предположить, что эмоциональная окраска должна быть неотъемлемой характеристикой каждого слова, независимо от того, к какой лексико-семантической группе оно принадлежит согласно лингвистической классификации. Более того, эмоциональные характеристики слова, скорее всего, варьируются в процессе жизни слова, что и обуславливает трудность их фиксации и интерпретации.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
2. Берков В.П. Слово в двуязычном словаре. Таллин, 1977. 140 с.
3. Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 5–19.
4. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория процессов: учеб. пособие. М.: Смысл, 1998. 685 с.
5. Вилюнас В.К. Перспективы развития психологии эмоций // Тенденции развития психологической науки. М., 1989. С. 46–60.
6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопублик. трудов. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 500 с.
7. Гридин В.Н. Психолингвистические функции эмоционально-экспрессивной лексики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1976. 22 с.
8. Залевская А.А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1981. С. 28–44.
9. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник. 2-е изд., испр. и доп. М., 2007. 560 с.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
11. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М., 1993. 224 с.
12. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Серия 14: Психология, 1977. С. 3–13.
13. Мягкова Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования: монография. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. 110 с.
14. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова / Курск. гос. пед. ун-т. Курск, 2000. 110 с.
15. Огольцев В.М. Эмоциональные и экспрессивные значения суффикса имен прилагательных *-еньк* (*-оньк*) // Русский язык в школе. 1960. №5. С. 6–15.
16. Разинкина Н.М. Стилистика английской научной речи. Элементы эмоционально-субъективной оценки. М.: Наука, 1972. 168 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
18. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1979. 156 с.

19. Шаховский В.И. Экспрессивность и оценка – компоненты денотации // Образные и экспрессивные средства языка (английского, немецкого, французского): межвуз. сб. науч. тр. Ростов н/Д, 1989. С. 31–38.

20. Шаховский В.И. Нацио- и социокультурные аспекты языковой

личности // Общество, язык и личность: матер. Всерос. науч. конф. (Пенза, 23–26 октября 1996 г.). М., 1996. Вып.1. С. 29–30.

21. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М., 1977. С. 137–141.

Получено 07.06.13

V.I. Egorova, Candidate of Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk) (e-mail: tinkivinki78@yandex.ru)

EMOTIVE VOCABULARY IN LINGUISTICS

This article is devoted to the study of emotional vocabulary in the language and its role in the word formation.

Key words: emotions, feelings, expressiveness, image.

УДК 811.111

А.В. Павлова, аспирант, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: 11_0182@mail.ru)

СУЩНОСТЬ ЯВЛЕНИЯ ПЕРЕНОСА И ЕГО ВИДЫ

В статье рассматривается проблема интерференции, возникающая при изучении иностранных языков, раскрываются виды переноса. Особое внимание уделяется признакам прагмалингвистического переноса, возникающего в речи русскоязычных студентов.

Ключевые слова: перенос, интерференция, прагматика, речевой акт.

При изучении проблем двуязычия и многоязычия неизменно возникает вопрос об интерференции. Под интерференцией подразумевается влияние родного языка в процессе овладения иностранным языком. Интерференция – это «сложное явление человеческой психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей мыслительной и моторной деятельности то, что ему известно, при совершенно новых или относительно новых обстоятельствах» [6]. Такая трактовка интерференции основана на исследованиях проблемы взаимодействия навыков в психологии. Психологами установлено, что формирование отдельного навыка ни-

когда не является самостоятельным, изолированным процессом, а на него влияет и в нем участвует весь предшествующий опыт человека. «Общий закон выработки навыка заключается в том, что, столкнувшись с новой задачей, человек сначала пытается использовать такие приемы деятельности, которыми он уже владеет. При этом он, разумеется, руководствуется задачей, перенося в процесс ее выполнения приемы, которые в его опыте применялись для решения аналогичных задач» [7].

Как отмечал Л.С. Выготский, «сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уро-

вень развития родного языка ... и обратно – усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка» [4]. Процесс овладения иностранным языком обязательно сопровождается в сознании билингва взаимодействием двух языковых систем – родного языка и иностранного.

Впервые об интерференции заговорили ученые Пражского лингвистического кружка [8], но широкое распространение это понятие получило у Вайнрайха, где под интерференцией он подразумевал «вторжение норм языковой системы в пределы другой» [2].

Большинство лингвистов придерживаются разных точек зрения на понятие «интерференция». Некоторые подразумевают под ним положительное влияние родного языка, а другие вкладывают в это понятие отрицательное влияние родного языка. Влияние родного языка (прошлый лингвистический опыт) на изучаемый иностранный язык может быть положительным, облегчающим формирование новых речевых умений и навыков, и отрицательным, затрудняющим усвоение новых знаний, умений и навыков. В.Ю. Розенцвейг определяет понятие «интерференция» как «нарушение билингвом правил соотнесения контактирующих языков, которые проявляются в его речи в отклонении от нормы» [8]. У Е.М. Верещагина «интерференция – внутренний ненаблюдаемый процесс у билингва, который выражается в его речи в зримых отклонениях от норм одного или более языков» [3].

Интерференция, возникающая вследствие отрицательного воздействия родного языка на изучаемый иностранный язык, охватывает все лин-

гвистические уровни языка (фонетический, лексический, грамматический), но в разной степени, и не может не влиять в целом на развитие речевой деятельности на иностранном языке, а также сказывается на внеречевом поведении.

Положительное влияние родного языка или первого иностранного языка на второй иностранный язык называют положительным переносом или трансференцией. Трансференция – это «перенос, при котором воздействующий язык не вызывает в изучаемом языке нарушений нормы, но стимулирует уже существующие в нем закономерности» [1].

Положительный перенос может иметь место на четырех уровнях:

а) на уровне речемыслительной деятельности: чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы (такие, например, как кратковременная память, механизмы восприятия зрительно и на слух, механизмы выбора, комбинирования, механизмы продуцирования при говорении и письме и др.);

б) на уровне языка: сходные лингвистические явления в родном языке и в первом иностранном языке переносятся учащимися на второй иностранный язык и облегчают тем самым их усвоение;

в) на уровне учебных умений, которыми обучающийся овладел в процессе изучения родного языка и, особенно, первого иностранного языка, и которые переносятся им на овладение вторым иностранным языком и тем самым также существенно облегчают процесс усвоения;

г) на социокультурном уровне: социокультурные знания, приобретенные в процессе изучения первого

неродного языка (1 ИЯ), и на этой основе новые социокультурные поведенческие навыки также могут быть объектами переноса, особенно при наличии близости западноевропейских культур.

Явления интерференции и транспозиции рассматриваются главным образом в психологии, методике, психолингвистике. А в лексикологии известны еще три вида переноса: метафорический, метонимический и функциональный.

Функциональный перенос основан на общности функции. При функциональном переносе имеет место общность функции. Так, *гусиное перо* (часть оперения птицы) передало свое название *стальному перу* не потому, что они оба заточены снизу, остры и имеют одинаковое движение, а потому, что у них общая функция: «орудие письма» [5]. Эта общность и позволила несхожему внешне предмету принять данное наименование. При переносе названия по функции мы можем еще более, чем при метафорическом, убедиться в том, что вещь меняется, а понятие, содержавшееся в данном слове, сохраняет кое-что из своих признаков и в отличие от метафоры обязательно существенный признак, функциональный.

Перенос наименований по сходству внешних признаков, места расположения, формы предметов, вкуса, а также выполняемых функций происходит в результате возникновения сходных образных ассоциаций между предметом, уже имеющим наименование, и новым, который нужно назвать. Именно таким образом возникли, например, переносные значения слова *дно* (*морское дно – глазное дно*). Перенос подобного типа называется метафорическим.

Важную роль в развитии и организации современной лексической системы играют переносы наименований по смежности – метонимические переносы. В таких случаях вторичные значения опираются на ассоциативные связи, возникающие при наименовании одним словом материала и предмета, изготовленного из этого материала; действия и результата, получаемого от этого действия; целого и части, а также части и целого; имени собственного и нарицательного и другие.

Существует еще один вид переноса в рамках межкультурной коммуникации – межкультурный перенос (*intercultural transfer*). Авторами термина считаются Мишель Эспань (*Michel Espagne*) и Майкл Вернер (*Michael Werner*), изучавшие в 1980 году межкультурные контакты между Германией и Францией. По мнению Матиаса Мидделла (*Matthias Middell*), межкультурный перенос представляет собой движение материальных объектов, людей и идей между двумя ярко выраженными культурами [10]. Подобный механизм распространяется на любой объект переноса. Следовательно, межкультурный перенос способствует обогащению культурного слоя стран, вовлеченных в этот процесс.

Итак, мы пришли к выводу о том, что влияние родного языка (Я1) на изучаемый иностранный язык не подлежит отрицанию и является неизбежным. Перенос является одним из средств этого влияния. Но перенос может вести к ошибкам на всех лингвистических уровнях, и что более серьезно и на прагматическом. Важность прагматического переноса состоит в том, что, так как прагматические неудачи основаны на нарушении

разговорных правил Я2, они потенциально более серьезны. Прагматические неудачи могут иметь серьезную социальную причастность, так как они могут отрицательно сказаться на отношении к человеку, сказавшему какую-то фразу. Его могут охарактеризовать человеком невежливым, невоспитанным, не склонным к сотрудничеству, лживым и неискренним.

Подразделяют два типа прагматического переноса – социопрагматический и прагмалингвистический. Именно Д. Лич и его коллега Томас определили социопрагматический и прагмалингвистический компоненты прагматики (Leech, Thomas 1983). Прагмалингвистика обращается к лингвистической стороне прагматики, «к определенным ресурсам, которыми данный язык располагает для выражения иллокуций» [11]. Подобные ресурсы включают в себя прагматические стратегии, прагматические рутинны, модификационные способы. Социопрагматика занимается связующим звеном лингвистического действия и социальной структуры, а именно социальным статусом, социальной дистанцией, влиянием на выбор лингвистической реализации определенной иллокуции. Эти две области известны еще как микропрагматика и макропрагматика.

Социопрагматический перенос вытекает из неспособности правильно оценить ситуацию и относится к ошибочным представлениям о нормах поведения в обществе. Социопрагматические ошибки связаны с неверным представлением о том, какие коммуникативные действия являются обязательными, допустимыми и возможными в каждой конкретной ситуации общения в данной культуре. В то время, как прагмалингвистический пере-

нос касается ошибок, возникающих из неспособности определить или выразить значение слова правильно и относятся к ошибочным представлениям о языке. Вот одно из определений прагматического переноса, данное Волфсоном, – «это стремление говорящего использовать правила употребления системы Яр в коммуникативных ситуациях изучаемой языковой культуры» [12].

Успешность коммуникативного взаимодействия может быть поставлена под угрозу из-за целого ряда нарушений – содержательных, прагматических, языковых. Эти нарушения немедленно ощущаются и фиксируются носителями языка. «Прагмалингвистическая адекватность дискурса составляет один из важнейших аспектов нормально протекающего коммуникативного процесса, обеспечивая гармоничное социальное и информативное взаимодействие индивида с другими участниками общения» [9]. Проблема здесь состоит в том, что то, что кажется естественным и нормальным одной стороне (говорящему), может даже восприниматься как неадекватное и отклоняющееся от нормального другой стороной (адресатом). Например, в ситуациях межкультурного общения весьма типичны случаи, когда вполне правильные с лексической, грамматической и семантической точки зрения высказывания иностранцев носители языка воспринимают как необычные, неуместные, неадекватные и иногда просто не понимают, что эти высказывания означают в данной ситуации общения. Это явление неестественности в иноязычной речи даже получило название «дискурсивный акцент» [9].

Наиболее продуктивным подходом к исследованию феномена праг-

малингвистической адекватности дискурса в условиях межкультурного общения оказывается изучение случаев нарушения адекватности дискурса и анализ причин, вызвавших эти нарушения. При этом под нарушениями чаще всего подразумеваются отклонения от коммуникативных ожиданий. Чаще всего исследователи обращаются к таким речевым актам, как приветствие, предложение услуги, благодарность, жалобы, извинения, обращения, формы вежливости, просьбы.

С целью выявления случаев переноса мы провели эксперимент, в котором участвовали 20 студентов 1, 2 курса факультета иностранных языков Курского государственного университета. В качестве контрольной группы выступили студенты Mount Union College г. Аллайанс, штат Огайо в количестве 20 человек. Студентам было предложено ответить на шесть ситуаций с речевым актом просьбы.

В первой ситуации, где надо было попросить ручку, в нескольких случаях в качестве обоснования просьбы студенты использовали такую форму 'the pen isn't writing' (ручка не пишет). Однако соответствующей конвенциональной формой в английском языке будет фраза 'the pen ran/is out of ink' (в ручке закончился стержень). Встречались следующие формулировки просьбы: 'May you borrow me a pen?', 'May you lend me a pen?' (Можете одолжить мне ручку?). В большинстве реплик русских студентов превалирует фраза 'give me a pen', так как в русской речи мы чаще всего скажем "Дайте мне пожалуйста ручку". Эти случаи возникают вследствие интерферирующего влияния родной языковой культуры. Американские студенты использовали следующие фразы в этой ситуации: 'Could I borrow a pen',

'Do you have a spare pen?', 'May I use your extra pen?'. Во второй ситуации, когда надо было попросить продавца показать понравившуюся вещь в витрине, большая часть русских студентов использовала кальку с русского языка 'Could you show me it better?' Носители языка в этом случае употребили такие высказывания: 'Excuse me, I'm interested in this, I was wondering if I could get a better look at it?', 'I'd like a better look at that display', 'Can I please see the display in the window?'... Интересно, что свои высказывания американские студенты строили от первого лица, а не от второго, как это делали русские студенты.

В третьей ситуации респондентам нужно было спросить у бортпроводника по поводу обеда, который им не принесли. В ответах у нескольких русских студентов встречается указание на действие, выраженное в форме повелительного предложения: 'Give me please a dinner' (Принесите мне обед, пожалуйста). Подобный вид просьбы приемлем для русского языка. Но в английском языке такая просьба выглядит грубой и неестественной, несмотря на смягчающее слово «пожалуйста». Это касается также ответа одного русского студента, который с возмущением заявляет, что у него нет ланча 'I have no lunch!'

В четвертой ситуации требуется вежливо попросить у посетителя ресторана меню, так как оно нужно для другого столика. Трое русских студентов выразили свою просьбу, используя модальный глагол must 'I must take the menu' (Я должен взять меню). Такие выражения также являются недопустимыми с точки зрения прагматики английского языка.

В пятой ситуации несколько русских студентов перевели фразу "мас-

тер по ремонту" как 'master'. В ответах носителей языка мы встречаем 'the repair man', 'the repair person'.

В шестой ситуации студент просит преподавателя дать ему еще время, чтобы закончить курсовую работу. Из 20 русских студентов 18 построили свою просьбу, основываясь на стратегиях русского языка: 'Can you give me some more time?' (Можете дать мне еще немного времени?). У американских студентов просьба выглядела следующим образом: 'Can I have a few extra days?', 'Do you think I could get some more time?', 'May I have more time to finish?...'.

Как показало наше исследование, в дискурсе русских студентов присутствует явление интерференции. Все перечисленные отклонения происходят на прагматическом уровне коммуникации и являются следствием нарушения прагматических норм языкового функционирования. Эти нарушения и приводят к восприятию дискурса как прагматически неадекватного. Таким образом, владение языковым кодом не является гарантией правильного пользования им в условиях реальной коммуникации. Важно еще приобрести прагматические знания.

Список литературы

1. Баграмова Н.В. Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1993. 504 с.

2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. Вып. 6. М., 1972. С. 25-60.

3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969. 159 с.

4. Выготский Л.С. Мышление и речь: избранные психологические исследования. М., 1956. С. 29.

5. Елисеева В.В. Лексикология английского языка. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. 80 с.

6. Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1970. 24 с.

7. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2006. 583 с.

8. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Л.:Наука, 1972. 80 с.

9. Цурикова Л.В. Адекватность дискурса: анализ стратегий дискурсивного поведения на родном и иностранном языке // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2002. №2. С.14-25.

10. Barron A. Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Amsterdam: John Benjamins publishing company, 2003. 398 p.

11. Leech G. Principles of Pragmatics. London: Longman, 1983. 250 p.

12. Wolfson N. Perspectives. Cambridge: Newbury House, 1989. 210 p.

Получено 14.06.13

A.V. Pavlova, Post-Graduate Student, Southwest State University (Kursk)
(e-mail:11_0182@mail.ru)

THE INTERFERENCE PHENOMENON AND ITS VARIANTS

The paper reveals the issue of interference occurring when studying foreign languages. Variants of interference are analyzed. A special emphasis is devoted to the examples of pragmalinguistic transfer occurring in speech patterns of Russian-speaking students.

Key words: transfer, interference, pragmatics, speech act.

УДК: 81.23

В.В. Звягинцева, доцент, Юго-Западный государственный университет (Курск)
(e-mail: victoriagol@mail.ru).

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ СЕМЕЙНОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье предпринимается попытка анализа исторически сложившихся подходов к исследованию теории дискурса и дискурсивной типологии применительно к сфере семейной коммуникации в рамках деятельностно-прагматического подхода.

Ключевые слова: дискурс, семейный дискурс, деятельностно-прагматический подход.

В течение длительного периода внимание лингвистов было сосредоточено на изучении языковой системы и особенностях единиц, входящих в ее состав. Начиная с середины XIX века ученые пытались выявить законы языка по образцу естественно-научных и логико-математических дисциплин. Но уже со второй половины 60-х годов XX века центр тяжести сместился в сторону прагматического аспекта – речевой деятельности и ее продукта, связного текста и дискурса. Это произошло вследствие осознания представителями академической науки того, что изучаемый ими язык есть фактически научная абстракция, не имеющая прямого отношения к реальным процессам коммуникации и не затрагивающая самих пользователей языка. Включение последних в научную парадигму наряду с различными параметрами речевых ситуаций способствовало возникновению новых подходов в лингвистике (теории речевых актов, теории текста, теории высказывания), новых объектов и методов исследования, наконец, новой языковой единицы – дискурса. «Если прежняя (статическая по своей сущности) лингвистика в познании языка шла от таких языковых объектов, как текст, предложение, слово или его грамматическая форма, то деятельно-

стная лингвистика (в лице прагматики) отправляется от человека, его потребностей, мотивов, целей, намерений и ожиданий, от его практических и коммуникативных действий, от коммуникативных ситуаций, в которых он участвует либо как инициатор и лидер, либо как исполнитель «второй роли» [1].

Лингвистическая прагматика, пройдя длительный путь развития от теории речевых актов к широкому охвату прагматико-когнитивных аспектов речевого общения, стала одним из ведущих функциональных направлений лингвистического анализа. В XXI веке под влиянием когнитивистики в ней складываются новые подходы, возникают новые методики. Прагмалингвистика – одно из направлений прагматики, объектом изучения которой являются отношения между языковыми единицами и условиями их употребления в определенном коммуникативном пространстве, для характеристики которого важны указания на место и время речевого взаимодействия говорящего и слушающего, их цели и ожидания.

Прагмалингвистическая теория предполагает, что среда обитания человека является его коммуникативной средой, где слово – всегда поступок (идея «философии причастности»

М.М. Бахтина). В середине XX века представители функционального подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев) проводили исследование языка, основываясь на его неразрывности с человеческой деятельностью. «Передача сообщений в коммуникации между людьми характеризуется тем, что она осуществляется осознанно и целенаправленно, часто с учетом адресата (или адресатов), передаваемых сообщений и конкретной ситуации передачи информации, а также на основе тех правил, которые приняты в данной этнокультуре и в данном социуме, т.е. являются конвенциональными и не наследуемыми, а усваиваемыми в процессе накопления жизненного и речевого опыта» [2]. Такой подход позволяет рассматривать процесс коммуникации как некий континуум, непрерывное взаимодействие участников коммуникации в той или иной сфере общения. В настоящее время весьма широко ведутся исследования в сфере политической и бытовой коммуникации (преимущественно межличностной).

Поскольку действие и взаимодействие индивидов происходит в определенной коммуникативной среде, то необходимым в нашем исследовании является обращение к понятию дискурса, которое в современной лингвистике до сих пор является одним из наиболее неопределенных, хотя давно вышло за пределы научного языкознания и все чаще используется в самых разнообразных сферах человеческой деятельности.

Понятие «дискурс» в прагмалингвистике со времени своего возникновения претерпело определенные изменения. Если в начале 70-х годов XX века дискурс трактовался как последовательность речевых актов, как

текст, группа высказываний, связанных между собой по смыслу, то лингвистика 80-х годов дает дискурсу следующее определение: «Сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» [3]. На сегодняшний день общепринятого определения понятия «дискурс», охватывающего все случаи его употребления, не существует.

К примеру, Н.Н. Миронова предполагает, что к настоящему времени сформировались два основных понятия дискурса: 1) дискурс как текст, актуализируемый в определенных условиях, и 2) дискурс как «дискурсивная практика» [4].

Возможно, В.С. Григорьевой удалось наиболее аргументированно выделить три основных класса употребления этого термина:

1) собственно лингвистическое, где дискурс мыслится как речь, вписанная в коммуникативную ситуацию, как вид речевой коммуникации, как единица общения;

2) дискурс, используемый в публицистике;

3) дискурс, используемый в формальной лингвистике, пытающейся ввести элементы дискурсивных понятий в арсенал генеративной грамматики [5].

Интерес привлекают первые два подхода. В рамках первого направления дискурс рассматривается как «процесс речевой деятельности говорящего (монолог)/говорящих (диалог), в котором представлена не только информация о «положении дел в мире» (пропозиция), но и весь набор субъективных, социокультурных, в том числе стереотипных, прецедентных и

других смыслов. Говорящий в коммуникативной ситуации производит свое речевое действие, опираясь на общую с адресатом денотативную ситуацию, учитывая свои интенции, эмоции, оценки, связывает высказывания по текстовым законам смысловой и структурной целостности, завершенности.

Во втором значении дискурс употребляется для обозначения текущей речевой деятельности в какой-либо сфере [5]. К примеру, В.И. Карасик характеризует дискурс как «общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [6]. Основной задачей в исследовании дискурса этого направления является изучение коммуникативного своеобразия субъекта социального действия.

Приняв во внимание лингвистическое и публицистическое толкования дискурса (В.И. Карасик, Н.Д. Арутюнова, Н.И. Формановская, Ю.С. Степанов), возможно представить следующее определение семейного дискурса. Семейный дискурс – речевая деятельность во всей совокупности текстов, объединенных сферой семейных отношений; выступающая в виде процесса и результата, включающая как экстралингвистический, так и лингвистический аспекты (с прагматическим, когнитивным и социальным контекстом, обуславливающим выбор языковых средств). В этом случае объект и предмет изучения дискурса являет собой многогранную когнитивно-коммуникативную сферу, которая определяется тремя аспектами:

– аспектом языкового использования;

– передачей/использованием идей и убеждений, т.е. когнитивным аспектом;

– социально-прагматическим аспектом – взаимодействием коммуникантов в определенных социально-культурных контекстах и ситуациях.

Такое определение дискурса примем за основу в данном исследовании, поскольку оно представляется наиболее полно раскрывающим его прагматический потенциал.

Исходя из этого, дискурс не просто поток речевого общения, но речевое поведение субъекта, ограниченное в своем проявлении конкретными обстоятельствами жизни человека в определенном социуме в хронологически очерченных рамках этапа его развития; дискурс предстает как социально-детерминированный тип осуществления речевого общения, речевая деятельность как способ осуществления, текст как форма осуществления (внешнее выражение речевого общения в языковом коде), а язык как средство осуществления этой деятельности.

В традиции изучения дискурса можно выделить ряд направлений и школ с утвердившимися исследовательскими практиками и собственной методологией. Но интерес для данного исследования представляют те прагмалингвистические направления, которые уделяют максимум внимания интерактивным и социокультурным аспектам речевой коммуникации, рассматривают языковое общение на стыке социального и психологического в коммуникативном взаимодействии – в дискурсе. Далее представлена попытка проанализировать подходы применительно к сфере семейной коммуникации.

Представители двух описанных ниже подходов – дискурсной теории и критического дискурс-анализа – определяют дискурс как «особый способ общения и понимания окружающего мира» [7], при этом язык организован в соответствии со структурами, свойственными высказываниям людей в различных сферах социальной жизни («медицинский дискурс», «политический дискурс»).

Теория дискурса Э. Лакло и Ш. Муфф основывается на идее о том, что дискурс формирует социальный мир с помощью значений, которые не могут быть постоянными из-за нестабильности языка. Дискурс, по мнению авторов, не является замкнутым и завершенным, он постоянно изменяется в контакте с другими дискурсами [8]. Ключевым понятием теории является «борьба дискурсов». Дискурсы не просто существуют, они вовлечены в борьбу друг с другом. Каждый дискурс сформирован частичной фиксацией значений вокруг некоторых узловых точек [8]. Легко предположить, что знаки семейного дискурса неизбежно притягиваются такими центральными точками, как «семья», «родители» и др. Такая «фиксированность» знака достигается путем исключения всех других возможностей, которыми знаки могут быть связаны друг с другом. Этот «резервуар» для добавочных значений Э. Лакло и Ш. Муфф назвали «областью дискурсивности» [8]. Например, семейный дискурс образуется путем исключения других дискурсов, к примеру, политического и юридического, в котором знак «родители» рассматривается как ячейка общества, или религиозного дискурса, в котором слово «отец» выступает для обозначения служителя церкви. Исследования, проводимые в

данной работе, дают возможность пронаблюдать явление «взаимопроникновения» дискурсов и вполне гармоничное функционирование знаков различных дискурсивных практик в рамках семейного дискурса.

К примеру, отец семейства, обращение к которому в области семейного дискурса будет звучать как «*nana*», «*милый*», «*Андрюша*», может притягивать апеллятивы из профессионального дискурса:

– Кушать подано, *господин директор!*

– *Профессор*, опять очки потерял?! Подобные «прозвища» нередко переходят из разряда случайных в разряд постоянных апеллятивов. Использование нехарактерных для семейного дискурса слов может внести в высказывание скрытый подтекст, иронию или насмешку:

– *Well, Watson, what do you think of him?* (При обращении к старшему брату).

– *Tea or coffee, My Majesty?* (При обращении к супруге).

– *Может еще кусочек тортика, госпожа?* (При обращении к матери).

Взаимопонимание между коммуникантами при этом происходит за счет точного позиционирования субъектов в данном дискурсе. По Э. Лакло и Ш. Муфф, дискурс всегда определяет субъектные позиции, которые занимают люди [8]. К примеру, в семье позиции «мать» и «ребенок» фиксированы и определяют роли и действия общающихся сторон. В то же время индивидуальности интерапеллятивны или, другими словами, находятся в определенных позициях в зависимости от способов обращения к ним. Если ребенок говорит «мама», и взрослый отвечает, то взрослый становится связанным с конкретной идентично-

стью – «мамой», с которой ассоциируются определенные ожидания в поведении. С точки зрения Э. Лакло и Ш. Муфф, субъект не автономен, он сверхопределен дискурсами [8]. Его позиция не устанавливается лишь одним дискурсом, различными дискурсами ему предписывается много различных позиций. Так, на выборах субъект – «избиратель», на званом обеде – «гость», а в семье – «мать», «жена» и «дочь». Таким образом, личности – не априорные величины, они констатируются в процессе общения дискурсивно и интерактивно.

Особое значение активной роли дискурса в конструировании социального мира подчеркивается в критическом дискурс-анализе [9, с. 71].

Каждый речевой случай исследователь предлагает рассматривать как коммуникативное событие, состоящее из трех измерений:

- 1) текст (речь, письмо, визуальное изображение);
- 2) дискурсивная практика (производство и восприятие текстов);
- 3) социальная практика [9].

Дискурсивная практика выступает посредником между текстами и социальной практикой. Следовательно, лишь в дискурсивной практике, где люди используют язык для производства и восприятия текста, последние приобретают форму и формируются в процессе социальной практики. В то же время формальные лингвистические особенности текста влияют как на производство текста, так и на процесс его потребления [9].

Н. Фэркло приводит в пример описание семьи, показывая, как социальное устройство влияет на практику дискурса [9]. Взаимоотношения родителей и детей формируются частично дискурсивно, но в то же время семья –

это установленное социальное образование, имеющее определенные традиции. Однако эти традиции и взаимоотношения образовывались сначала дискурсивно, а лишь потом стали осадочными и недискурсивными.

Описанные выше подходы представляют дискурс как одну из форм деятельности социума, «определяемую ценностями, социальными нормами, условностями и социальной практикой» [10]. Неотъемлемыми чертами семейной коммуникации являются социальность, приверженность традициям и опора на опыт предыдущих поколений, поэтому выбор прагматического подхода в качестве базисного для изучения обращений в сфере семейного дискурса представляется обоснованным и отвечающим целям исследования.

Список литературы

1. Аристов С.А. Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс. Ижевск: УМО «Santa Lingua», 1999. Вып. 1. С. 3–15.
2. Сусов И.П. Интенциональная структура высказывания [Электронный ресурс] // Введение в теоретическое языкознание. Основы общего синтаксиса. Тверь: Изд-во ТГУ, 2007. URL: http://homepages.tversu.ru/~ips/5_05.htm.
3. Дейк Ван Т.А. Язык, познание, коммуникация: [пер. с англ.]. М.: Прогресс, 1989. С. 8.
4. Миронова Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики. М.: Тезаурус, 1997. С. 12.
5. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагматический и когнитивный аспекты: монография. Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. техн. ун-та, 2007. С. 8.

6. Карасик В.И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс: монография. М.: Гнозис, 2004. С. 223-224.
7. Филипс Л. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков: Гуманитарный центр, 2004. С. 15.
8. Laclau E. Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. London: Verso, 1985. С. 112-115.
9. Fairclough N. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press, 1992. С. 115.
10. Макаров М.Л. Основы теории дискурса: монография. М.: Гнозис, 2003. С. 90.

Получено 11.06.13

V.V. Zvyagintseva, Associate Professor, Southwest State University (Kursk)
(e-mail: victoriagol@mail.ru)

«ON DETERMINING OF FAMILY DISCOURSE WITHIN THE FRAMEWORK OF PRAGMATIC THEORY»

The problem of discursive typology is regarded within the framework of pragmatic theory. An attempt has been undertaken to determine the theory of family discourse.

Key words: *discourse, family discourse, pragmatic theory.*

Общие вопросы педагогики

УДК 378.02:37.016

А.А. Чунихина, ст. преподаватель, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: anya-chunihina@mail.ru)

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ-ТАМОЖЕННИКОВ**

В статье рассматривается необходимость обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов, обучающихся по направлению подготовки «Таможенное дело».

Ключевые слова: профессиональное общение, иностранный язык, студенты-таможенники.

Процессы всемирной глобализации усилили необходимость обеспечения взаимодействия в сфере таможенного дела, что невозможно без знания иностранных языков. Поэтому в современном образовательном пространстве огромное внимание уделяется изучению иностранного языка как средству профессионального взаимодействия в вышеупомянутой сфере деятельности.

Сложившиеся рыночные отношения выдвигают новые требования к подготовке специалистов направления «Таможенное дело» – образование должно учитывать запросы экономики и общества в целом с максимальным сближением рабочих и учебных мест путем создания специальной системы, обеспечивающей развитие навыков устного и письменного общения в профессионально-направленных ситуациях деятельности специалистов-таможенников. Современному обществу требуются специалисты, не просто хорошо владеющие иностранным языком, имеющие глубокие предметные знания, а творческие, самостоятельные, высококвалифицированные, гибкие профессионалы, компетентные

в профессиональных и социокультурных вопросах, владеющие стратегиями эффективного взаимодействия, направленного на решение глобальных задач в сфере таможенного дела.

Реализация всех вышеуказанных требований к профессиональной подготовке студентов-таможенников невозможна без владения навыками профессионального общения, которые направлены на обмен информацией, установление профессиональных и межсубъектных отношений, согласование и координацию взаимодействия, стимулирование мотивации к дальнейшей кооперации и координации усилий к решению проблем.

Теоретическому осмыслению проблемы общения способствовали философские труды Г.С. Батищева, М.С. Кагана, К. Ясперса и других ученых. Фундаментальное значение для понимания общения имеют психологические исследования Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, Б.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др.

Необходимо сказать, что многие авторы отождествляют понятия «общение» и «взаимодействие», однако некоторые находят между ними иную

связь. Например, А.А. Леонтьев пишет, что главным аспектом в определении общения выступает не «передача информации», а взаимодействие между людьми как «внутренний механизм жизни коллектива». Под «взаимодействием» он понимает обмен идеями и интересами. Ученый указывает, что взаимодействие (интеракция) «опосредовано общением», и лишь посредством общения люди могут вступать во взаимодействие. Взаимодействие есть коллективная деятельность, рассматриваемая не со стороны содержания или продукта (результата), а в плане ее социальной организации [7, с. 106-123].

Общение является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности. И деятельность, и общение являются взаимосвязанными аспектами социальной активности, способствующей развитию личности в процессе профессионального становления. Именно благодаря общению формируется общность индивидов, вовлеченных в совместную профессиональную деятельность [1, с. 67].

Описывая логику исследований взаимосвязи общения и деятельности, Я. Яноушек отмечает, что общение, «порожденное» совместной деятельностью, часто начинает играть весьма важную роль в развитии самой этой деятельности. Поэтому на следующем этапе исследований соотношения общения и совместной деятельности все большее внимание уделяется изучению того, каким образом, в какой мере, в каких формах, какими своими элементами общение может способствовать дальнейшему развитию совместной деятельности и ее оптимизации [2].

Ломов Б.Ф. различает в общении три функции: информационно-коммуникативная (обмен информацией или прием-передача информации между взаимодействующими субъектами), регуляционно-коммуникативная (регуляция поведения и непосредственная организации совместной деятельности людей в процессе их взаимодействия), аффективно-коммуникативная (регуляция эмоциональной сферы человека) [8, с. 85].

В зависимости от используемых средств выделяют такие виды общения, как непосредственное (прямое) и опосредованное (письмо, аудио-, видеотехника), прямое и косвенное; вербальное (письменная и устная речь) и невербальное (паравербальное); межличностное и массовое; личное (обмен информацией неофициального характера) и деловое (процесс взаимодействия людей, которые выполняют совместные обязанности или вовлечены в одну и ту же деятельность).

Рассматривая вопрос о сущности и содержании профессионального взаимодействия на иностранном языке и понимая, что любая совместная деятельность подразумевает общение и взаимодействие субъектов как необходимое средство обеспечения ее успешности, мы больше всего заинтересованы в последнем из перечисленных видов общения – деловом общении, т.е. в общении, имеющем цель вне себя и служащим в качестве способа организации и оптимизации любого вида предметной деятельности: производственной, научной, коммерческой и т. д. [6, с. 124].

Основываясь на анализе особенностей профессионального общения на иностранном языке, можно гово-

речь о многофункциональном характере общения [9]:

– инструментальная функция (характеризующая общение как социальный механизм управления, с помощью которого осуществляется получение и передача информации, необходимой для реализации конкретного действия, принятия решения и т.п.);

– интегративная функция (выступающая в виде средства объединения деловых партнеров для осуществления совместного коммуникативного процесса);

– функция самовыражения (способствующая самоутверждению, желанию продемонстрировать личностный интеллект и психологический потенциал);

– трансляционная функция (служащая для передачи определенных способов деятельности, оценок, мнений и др.);

– функция социального контроля (регулирующая поведение, деятельность, а в некоторых случаях (например, коммерческая тайна) и языковые акции участников делового взаимодействия);

– функция социализации (предусматривающая совершенствование навыков культуры делового общения).

Обратимся к характеристике основных принципов делового общения, целью которого является осуществление взаимодействия:

– принцип кооперативности – поведение всех участников взаимодействия зависит от избранной всеми коммуникативной стратегии, выбранной для достижения намеченной цели;

– принцип достаточности информации – информация, поступающая от участников взаимодействия должна быть только по делу;

– принцип качества информации – вся информация должна быть тщательно проверена (т.е. правдива);

– принцип целесообразности – участники взаимодействия должны выражать свои мысли ясно и убедительно, уметь слушать и учитывать индивидуальные особенности собеседника с целью достижения продуктивных результатов [5, с. 32-33].

Особенности профессиональной деятельности специалистов-таможенников и специфика предмета труда, при которой субъект связан с разрешением ситуаций разного уровня (социальных, межгрупповых, между личностью и группой и др.), детерминируют выбор средств, построение процесса профессионального взаимодействия и непосредственных контактов с участниками деятельности рассматриваемой сферы. Чтобы не совершать ошибок в процессе общения по профессиональным вопросам, необходимо знать основные правила, нормы общения, уметь их понять и спрогнозировать [3].

В вузе профессиональное взаимодействие рассматривается как процесс делового общения субъектов (студентов, преподавателей) в совместной профессиональной деятельности (проектной), актуализирующий когнитивную сферу (общие и специальные знания, ценностные ориентации) и сопровождающийся формированием партнерских отношений. При подготовке специалистов сферы таможенного дела необходимо учитывать тот факт, что профессиональное взаимодействие осуществляется не только в форме прямого общения, но и косвенного, а именно посредством таможенной документации. Поэтому кажется целесообразным обратиться к наибо-

лее важной проблеме – проблеме формирования умений делового общения (профессионального взаимодействия) средствами иностранного языка, что в полной мере отражает цель данной статьи.

Расширение внешнеэкономических связей и границ, предоставление права выхода на мировую арену, увеличение числа деловых контактов – все это обуславливает возрастание интереса к такой сфере профессиональной деятельности человека, как деловое общение.

В процессе обучения и подготовки будущих специалистов-таможенников в системе высшего образования не всегда уделяется достаточно внимания формированию навыков и умений делового общения, особенно, когда речь заходит об иностранном языке. Недостаточная сформированность профессионально важных качеств, связанных с деловым общением, несоответствие уровня их развития требованиям, предъявляемым к деятельности будущего специалиста, приводят к его длительной профессиональной ориентации и адаптации [3]. Поэтому решение проблемы развития специальных умений, связанных с владением основами делового общения еще на стадии обучения в вузе, является одним из необходимых условий повышения качества профессиональной подготовки студентов.

Формирование умений делового общения создает предпосылку для более полного применения выпускниками вузов своих творческих сил, способностей и дарований. Некоторые представители и руководители предприятий отмечают тот факт, что, несмотря на знания основ психологии,

многие из них испытывают на практике серьезные трудности в различных ситуациях общения по производственным и организационным вопросам. Привлечение студентов к искусству делового общения преследует цель не только сформировать у них словесную культуру, но и способствует развитию активности, инициативности, способности эффективно отстаивать личные интересы [4]. Федеральный государственный образовательный стандарт не случайно предусматривает наряду с дисциплиной «Иностранный язык» дисциплину «Иностранный язык в профессиональной сфере», что помогает в значительной степени обеспечить подготовку студентов к ситуациям, характерным для их дальнейшей профессиональной деятельности. А именно умение общаться, как известно, лежит в основе организации производства, общественных отношений, сферы управления и сферы обслуживания.

Использование иностранного языка как учебной дисциплины в качестве средства формирования умений делового общения является актуальным. Личность и профессиональная компетентность специалиста есть «совокупный продукт» всех педагогических систем, действующих и взаимодействующих в высшей школе. Каждая из них, выполняя свое специальное назначение, является компонентом целостной системы формирования личности студента как будущего профессионала. Поэтому ведущая роль общеобразовательных дисциплин и, в частности, практического курса иностранного языка в этом процессе несомненна. Иностранный язык как учебный предмет не просто деклари-

рует обучение общению, а служит каналом, по которому осуществляется познание; средством, развивающим индивидуальность; инструментом воспитания необходимых качеств личности; способом передачи опыта и развития умений общаться. Иностранный язык в наибольшей мере может способствовать повышению культуры общения вообще и делового общения в частности. А подход к параллельно соотносимому изучению родного и иностранного языков окажет существенное влияние на результативность усвоения материала, и, что важнее всего, студенты увидят реальную практическую ценность изучаемого.

Говоря о взаимодействии в профессиональной деятельности, мы склонны полагать, что оно несет в себе две главных особенности:

1) профессиональное взаимодействие осуществляется между специалистами, профессионалами своего дела, компетентными и сведущими каждый в своей сфере деятельности (что само по себе вызывает необходимость подготовки опытных кадров);

2) само понятие «взаимодействие» показывает, насколько важным является личностный подход каждого из участников (сотрудников, партнеров) к общему делу, цель которого – получение взаимовыгодных результатов.

Умение взаимодействовать и взаимодействовать правильно – это навык, который приобретается со временем и является особенно ценным, когда речь идет о практической деятельности. Поэтому при подготовке специалистов сферы «Таможенное дело» наряду с другими аспектами

необходимо особое внимание уделять и аспекту профессионального взаимодействия на иностранном языке, который немаловажен в их будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2003. 375 с.

2. Андреева Г.М., Яноушек Я. Общение и оптимизация совместной деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1987. 302 с.

3. Архипова А.А. Формирование умений делового общения // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2009. № 7.

4. Журавлев А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика. М.: Наука, 1988. С. 19-36.

5. Козловская Н.В. Психология общения: учеб. пособие. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. 409 с.

6. Лавриненко В.Н. Психология и этика делового общения: учеб. для вузов. Изд. 4-е, перераб. и доп. М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2005. 415 с.

7. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. 235 с.

8. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976. 304 с.

9. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. СПб., 2001. 285 с.

Получено 26.06.2013

A.A. Chunikhina, Senior Lecturer, Southwest State University (Kursk)
(e-mail: anya-chunihina@mail.ru)

FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS AMONG CUSTOMS-STUDENTS BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the necessity of the acquisition of skills in foreign professional-oriented communication by customs-students.

Key words: professional communication, foreign language, customs-students.

УДК 378.016:811

М.Н. Игнатова, ст. преподаватель Юго-Западный государственный университет
(Курск) (e-mail: maripolyakova@yandex.ru, тел.: (4712)58-58-03)

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «РАЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 036401 «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО»)

Представлены сущность и содержание понятий «рациональный подход» применительно к процессу обучения иностранному языку в неязыковом вузе (на примере подготовки кадров (по направлению подготовки (специальности) 036401 «Таможенное дело»).

Ключевые слова: рациональный подход, рационализация, рациональный, оптимизация.

Современные ФГОС ВПО (Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования) предъявляют высокие требования по направлению подготовки (специальности) 036401 «Таможенное дело», специфика профессиональной деятельности которых требует высокого уровня языковой подготовки для осуществления профессионального сотрудничества с российскими и зарубежными субъектами. В соответствии с особенностями профессиональной деятельности будущие сотрудники таможенной службы должны осуществлять взаимодействие на иностранном языке, которое предполагает выполнение таких функций, как:

- управленческая;
- информационно-аналитическая;

- научно-исследовательская;
- правоохранительная.

Успешность выполнения данных функций обеспечивается высоким уровнем общекультурных и профессиональных компетенций, среди которых приоритетное место отводится компетенциям, связанным с осуществлением коммуникативной деятельности на иностранном языке (ОК-17 – способность применять иностранный язык в сфере профессиональной деятельности, ПК -22 – владение навыками сотрудничества с таможенными и иными компетентными органами иностранных государств, Всемирной таможенной организацией и иными международными организациями, занимающимися таможенным делом.

Однако результаты образовательной практики свидетельствуют о том, что выпускники по данной специальности не владеют необходимым уровнем сформированности общекультурных и специальных компетенций, связанных с использованием иностранного языка в профессиональной деятельности.

На сегодняшний день существуют противоречия между потребностью подготовки кадров таможенной сферы с высоким уровнем языковой подготовки и неразработанностью теоретических и технологических аспектов в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык» у представителей указанной сферы деятельности. Огромный потенциал в решении данной проблемы заложен в использовании рационального подхода, который позволит повысить уровень языковой подготовки будущих кадров таможенной сферы в силу таких его характеристик, как:

– целесообразность (использование нового содержания обучения и усовершенствованного комплекса методического обеспечения образовательного процесса, а также совокупности традиционных и инновационных технологий обучения);

– разумно обоснованная, специальная организация учебно-воспитательного процесса;

– результативность процесса предметного обучения (обязательное достижение высокого качества и эффективности образования) [1, с. 50].

Целью данной статьи является – представить сущность и содержание понятия «рациональный подход» применительно к процессу обучения иностранному языку в неязыковом вузе (на примере подготовки кадров (по

направлению подготовки (специальности) 036401 «Таможенное дело»).

Исследование проблемы реализации рационального подхода требует освещения основных работ, отражающих главные методологические положения изучения анализируемой проблемы, так как данная дефиниция тесно связана с такими понятиями, как рациональность, рационализация и оптимизация.

Тема рациональности всегда являлась предметом обсуждения и изучения как для философов, так и ученых в течение многих веков вплоть до сегодняшнего времени, так как философское и научное знание постоянно стремилось к наилучшему результату жизнедеятельности.

Научную рациональность связывают с историей развития науки и естествознания, с совершенствованием систем познания и их методологией.

В основе идеи рационального сознания лежит установка на полное, точное и адекватное постижение разумом окружающего мира. Данная установка нашла свое отражение на различных этапах развития философской мысли в многообразных теоретических подходах. Это было связано с различным пониманием способов постижения реальности и окружающей действительности.

Понятие рациональность (от лат. *ratio* – разум) имеет происхождение из античности и наиболее широко представлена у Сократа и Платона. Для Сократа, например, мерилем всех вещей является человек мыслящий, разум которого способен дать высшее, общеобязательное знание.

На разных этапах становления научного знания предпринимались многочисленные попытки достичь объективно истинного знания об ок-

ружающей действительности наиболее рациональным способом. Каждой эпохе было присуще свое понимание рациональности, так как оно было связано, прежде всего, с изменениями мировоззренческих установок, многочисленными преобразованиями в социальной жизни общества, достижениями в науке, с познанием ее объектов и способов осуществления научно-познавательной деятельности. Это позволяет нам сделать вывод о том, что на каждом этапе своего исторического развития наука всегда выступала как образец рациональности.

Сегодня рациональность представляется как одна из важнейших составляющих сознания и познания. В новом представлении о научной рациональности произошло уточнение понимания рациональности как *ratio*, разумности, предполагающей целесообразность, систематичность, согласованность, упорядоченность, передаваемость и логичность суждений, действий, поведения [5, с. 74].

Необходимо подчеркнуть, что категория «рациональность» рассматривается во взаимосвязи с такими понятиями, как рассудочная рациональность (рассудок), жестко следующая нормам, правилам, критериям, определениям, и разумная рациональность (разум), подвергающаяся критическому анализу основания всех правил, критериев и определений. То есть разум – это творческое иррациональное (дорациональное) познание действительности. Рассудок предполагает рациональную, логическую, систематизированную деятельность сознания [5].

В современном научном и философском познании усиливается интерес к основаниям и предпосылкам знания, что проявляется в возрастании

роли саморефлексии науки, в стремлении осмыслить диалектику рефлексивного (рационального) и дорефлексивного (иррационального) в научном познании и деятельности.

Наиболее существенными признаками рациональности являются: 1) целесообразный; 2) осмысленный; 3) систематический; 4) логически обоснованный; 5) точный, адекватный. Этот факт дает нам основание полагать, что данные дефиниции употребляются многими исследователями в философии и в современном научном познании в качестве синонимичных.

Представляется целесообразным разграничить данные понятия, поскольку, на наш взгляд, рациональность рассматривается в глобальном смысле как постижение разумом бытия наиболее разумным и адекватным способом.

Рационализация же связана непосредственно с познающим действительность субъектом, способным рационально, то есть целесообразно, осмысленно, логически и систематически организовывать свою деятельность, направленную на изучение того или иного объекта окружающей действительности. В связи с этим представляется целесообразным вывести собственное понимание понятий рациональность и рационализация на гносеологическом уровне.

Рациональность – это разумное, целесообразное, адекватное постижение разумом окружающего мира.

Рационализация – это целесообразное, адекватное, осмысленное освоение субъектом изучаемой действительности, основанное на систематической и логически обоснованной организации и активизации его позна-

вательной деятельности в мыслительном и деятельностном плане.

Вместе с тем рациональность представляет собой наиболее адекватное средство научного поиска, с помощью которого исследователь распознает сущность, основу, причину и закономерность изучаемого феномена. На данном этапе общественного развития проблема рациональности резко актуализировалась по отношению к образованию, но многие ранее рассмотренные вопросы рационализации и рациональности нуждаются в современном переосмыслении. Это связано с тем, что в обществе возникают новые задачи и требования к образованию и формированию личности.

Поэтому мы считаем, что рациональность и рационализацию в обучении иностранным языкам следует рассматривать с позиций субъектов обучения, в качестве которых в нашем исследовании будут выступать обучающийся и преподаватель.

Способность субъекта к сознательному, личностному усовершенствованию процесса обучения с позиций собственного восприятия и мотивации с целью формирования умений и навыков рациональной деятельности в процессе изучения иностранного языка определяет понятие *рациональности* в обучении.

Рационализацию в образовательном процессе мы определяем как деятельность обучающего субъекта (преподавателя), направленную на усовершенствование образовательного процесса с помощью специальной технологии, а также оптимальный выбор содержания, методов, средств, способствующих повышению качества обучения иностранным языкам.

Мы считаем необходимым выделить основные характеристики рациональности (P1) и рационализации (P2) процесса обучения:

– выбор и применение субъектом деятельности в каждом конкретном случае оптимального варианта выполнения учебных задач (Ю.К. Бабанский) (P1) [2];

– способность к самообразованию (Ю.К. Бабанский) (P1) [2];

– усовершенствование содержания, методов, средств, технологий обучения (С.А. Герус)(P2) [1];

– повышение доступности, качества и эффективности процесса обучения, соответствующие образовательным потребностям общества (В.И. Валовик, С.А. Герус)(P2) [1; 3];

– разумно обоснованная, специальная организация учебно-воспитательного процесса (С.А. Герус) (P2) [1].

Таким образом, нужно отметить, что рационализация и рациональность, по мнению некоторых авторов, способствуют повышению качества процесса обучения в целом, но вопрос влияния данного явления на качество обучения иностранным языкам недостаточно изучен.

К наиболее существенным признакам оптимизации, многогранно характеризующим данное понятие, были отнесены следующие:

– оптимальное сочетание различных методов обучения;

– наиболее эффективное управление процессом обучения;

– соответствие системы управления поставленным целям в образовательном процессе;

– учет принципов, современных форм и методов обучения, особенностей системы;

– достижение максимально возможных для данных условий результатов за определенное время;

– эффективность, качество обучения.

Сравнив их с основными признаками рассмотренных выше понятий *рационализация* и *рациональность*, мы пришли к выводу, что они имеют некоторые сходные позиции при определении стратегий организации процесса обучения:

– усовершенствование содержания методов, средств, технологий обучения;

– повышение доступности, качества и эффективности процесса обучения;

– наиболее эффективное, разумное управление процессом обучения.

Рационализация, рациональность и оптимизация определяются как процесс, направленный на приведение управляемой образовательной системы в наилучшее состояние, которое характеризуется переходом от малоблагоприятного состояния к желаемому, соответствующему целесообразности процесса обучения, общественным нормам и стандартам ВПО.

Таким образом, рационализация и рациональность, являясь частью оптимизации, ее стабильным фактором, определяют направленность в оптимизации всего процесса обучения и играют здесь ведущую роль. Рационализация и рациональность также способствуют оптимизации, имея автономную сферу функционирования, и обеспечивают ее, таким образом, в особых ситуациях деятельности человека.

Итак, рационализация и рациональность выступают как:

– важная составляющая общей оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю.К. Бабанский) [2];

– фактор, определяющий направленность в оптимизации всего процесса обучения (В.И. Валовик) [3];

– условие, способствующее оптимизации деятельности человека (Е.Г. Тарева) [7];

– вектор оптимизации образовательного процесса (С.А. Герус) [1];

– фактор, способствующий оптимизации деятельности человека (Н.А. Викина) [4].

Общая теория оптимизации обучения и рационализация учебной деятельности способствовали выделению в педагогической науке рационального подхода.

Многие ученые, определяя стратегии в образовании, в своих концепциях опираются на рациональный подход в обучении, который, основываясь на принципах рационализации обучения, функционирует в учебном процессе как относительно новое явление и трактуется с различных позиций.

Под *рациональным подходом* в обучении С.А. Герус понимает методолого-методический ориентир, с позиции сущности и направленности которого рассматривается весь учебно-воспитательный процесс, основанный на рационализации всей системы предметного обучения [1]. Рациональный подход тесно связан с системным и комплексным подходами, так как он действует в рамках образовательной системы и обеспечивается активной деятельностью его участников.

Рациональный подход применяется и к организации всей системы предметного обучения с учетом его

важнейших направлений и используемых методов рационализации (выделение главного, существенного в содержании обучения, минимизация, обобщение знаний и способов действий, структуризация, формализация, моделирование и так далее) [1].

Реализация рационального подхода в образовании связана с совершенствованием всех сторон целостного процесса обучения и его отдельных компонентов (организации УВП (учебно-воспитательной деятельности), деятельности преподавателя и обучающихся, методического обеспечения этого процесса) [1, с. 52].

Таким образом, *рациональный подход* предполагает способность субъекта рационально организовывать свой учебный труд и осуществлять выбор оптимальных способов получения, обработки и сохранения в памяти полученной языковой информации с целью повышения успешности и результативности обучения на всех ступенях общего образования.

В стратегиях определения методологических ориентиров рационального подхода можно выделить некоторые общие позиции для его реализации в обучении:

– системный и личностно ориентированный подходы (С.А Герус, И.В. Плотникова, В.И. Валовик, Е.Г. Тарева) [1; 6; 3; 7];

– теория деятельности и активности личности (С.А Герус, И.В. Плотникова, В.И. Валовик, Е.Г. Тарева) [1; 6; 3; 7];

– теория оптимизации и интенсификации учебного процесса (С.А Герус, И.В. Плотникова, В.И. Валовик, Е.Г. Тарева) [1; 6; 3; 7].

Отдельные исследователи выделяют такие компоненты методической системы, как:

– индивидуально-дифференцированный подход (И.В. Плотникова) [6];

– компетентностный подход (В.И. Валовик) [3];

– комплексный подход (С.А. Герус) [1].

Нужно подчеркнуть, что проблема применения рационального подхода в обучении конкретным дисциплинам рассматривается во многих концепциях, в то время как в области обучения иностранных языков она представлена довольно узко. Поэтому представляется целесообразным дать определение данного понятия применительно к процессу изучения иностранного языка.

Под *рациональным подходом* в обучении мы понимаем рациональную организацию учебной деятельности субъектов образовательного процесса, выступающую как средство повышения качества обучения иностранным языкам, направленную на оптимизацию системы обучения иноязычной деятельности.

Процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе на примере подготовки специалистов для сферы «Таможенное дело» требует описания специфики использования данного подхода в условиях реализации ФГОС ВПО нового поколения. Под рациональным подходом применительно к обучению иностранному языку в неязыковом вузе мы понимаем рациональную организацию учебной деятельности субъектов образовательного процесса, выступающую как средство повышения качества обучения иностранным языкам, направленную на оптимизацию системы обучения иноязычной деятельности.

Принимая во внимание предлагаемое определение, можно прийти к выводу, что применительно к подготовке кадров по специальности «Таможенное дело» рациональный подход рассматривается как рациональная организация учебной деятельности субъектов образовательного процесса, направленная на повышение качества языковой подготовки будущих кадров по направлению «Таможенное дело», что проявляется в сформированности общекультурных и специальных компетенций (ОК-7, ПК-22), связанных с использованием иностранного языка в профессиональной деятельности. Реализация рационального подхода применительно к процессу обучения иностранному языку в неязыковом вузе предполагает использование иностранного языка как средства решения профессиональных задач, связанных с ведущими видами профессиональной деятельности будущих таможенников.

Список литературы

1. Герус С.А. Теоретико-методические основы рационализации процесса обучения химии в средней школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02: СПб., 2003, 461 с.

2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. 560с.

3. Валовик В.И. Педагогическая система формирования у школьников рациональных умений учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2003. 274 с.

4. Викина Н.А. Формирование умений рациональной организации учебного труда младших школьников на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2010. 231 с.

5. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие. М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005.

6. Плотникова И.В. Дидактическая система формирования рационального подхода к учебной деятельности у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 1998. 220 с.

7. Тарева Е.Г. Теоретические основы и педагогическая технология формирования рационального стиля учебной деятельности у студентов университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2002. 317 с.

Получено 10.07.13

M.N. Ignatova, Senior Lecturer, Southwest State University (Kursk)
(e-mail: maripolyakova@yandex.ru)

THE ESSENCE AND CONTENT OF "RATIONAL APPROACH" TO THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A NON-LINGUISTIC INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION (BASED ON THE EXPERIENCE OF TRAINING STUDENTS IN TRAINING DIRECTION (SPECIALTY) 036401 "CUSTOMS BUSINESS")

The article focuses on the essence and content of "rational approach" to the process of foreign language teaching at a non-linguistic institution of higher education (based on the experience of training students in training direction (specialty) 036401 "Customs Business").

Key words: *rational approach, rationalization, rational, optimization.*

УДК 378.016:784

И.В. Захарова, преподаватель, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: irmo4ka-super@mail.ru)

ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВСКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ

В статье рассматриваются различные аспекты фортепианной подготовки бакалавров и магистров, обучающихся по направлению «Вокальное искусство». Раскрыты типы индивидуальных занятий, цель, задачи обучения и особенности исполнительского репертуара.

Ключевые слова: фортепиано, ансамбль, индивидуальность, аккомпанемент, чтение с листа.

Учиться с интересом, увлечением и добиваться успехов желает каждый студент. Профессия, связанная с музыкой, как никакая другая, раскрывает в этом плане большие горизонты для проявления творческой индивидуальности. Музыка – искусство без границ, открытое для понимания и сопереживания людей с самыми разными пристрастиями.

Изменения в структуре высшего образования предоставляют новые возможности для одаренных молодых людей, желающих получить профессиональное музыкальное образование в сфере искусства. В ЮЗГУ в 2012 году создана кафедра вокального искусства, которая ведет подготовку бакалавров и магистров по направлению 073400 «Вокальное искусство».

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по профилю бакалаврской подготовки «Академическое пение» в содержательной характеристике профессиональных компетенций в области музыкально-исполнительской деятельности указано, что выпускник должен обладать умением использовать фортепиано в своей профессиональной (исполнительской, педагогической)

деятельности – ПК-16 [1, с. 10]. В то же время, к сожалению, совершенствование навыков владения фортепиано не предусмотрено ни в перечне компетенций, ни в структуре основной образовательной программы магистров [2].

В требованиях ФГОС ВПО к поступающим на направление 073400.62 «Вокальное искусство» отмечено, что прием осуществляется при условии владения абитуриентом знаний и умений, соответствующих требованиям к выпускнику образовательных учреждений среднего профессионального образования, реализующих ООП в области музыкального искусства; комплексные вступительные испытания творческой направленности должны предполагать также проверку по исполнению на музыкальном инструменте [1, с. 25].

Курс фортепиано, наряду с занятиями по вокалу, историко-теоретическим, методическим, психолого-педагогическим и искусствоведческим дисциплинам, является важным компонентом подготовки будущих вокалистов к практической профессиональной деятельности. Он играет важную роль в системе обучения музыканта любой специальности

и предоставляет дополнительные возможности для развития его музыкальной культуры и формирования эстетических установок.

Комплекс дисциплин цикла истории и теории музыкального искусства и профессионального цикла ООП бакалавриата направлен на воспитание разносторонне развитой личности с большим творческим потенциалом путем приобщения учащихся к ценностям мировой музыкальной культуры на примерах лучших образцов вокальной музыки. Курс фортепианной подготовки входит в профессиональный цикл учебного плана и играет важную роль для вокалиста. Владение фортепиано является необходимой составляющей комплекса компетенций будущего педагога вокала, концертующего певца, руководителя творческого коллектива. В то же время уровень владения инструментом у первокурсников различный, и это необходимо учитывать в процессе вузовского обучения.

Цель фортепианных занятий состоит в том, чтобы каждый студент овладел фортепиано в объеме, необходимом для его дальнейшей деятельности. Содержание курса должно быть органично связано со спецификой направления «Вокальное искусство» и может существенно варьироваться в зависимости от предыдущего образования.

В результате вузовского обучения игре на фортепиано студент должен:

– знать принципы исполнительства на фортепиано; ряд произведений разных эпох, жанров и стилей;

– уметь использовать фортепиано в работе над вокальным репертуаром, для ознакомления с музыкальной ли-

тературой, теоретического анализа музыкального произведения;

– владеть игрой на фортепиано на уровне, достаточном для решения повседневных задач в творческой исполнительской и педагогической деятельности.

Вокалисты-бакалавры, обучающиеся по профилю «Академическое пение», осваивают следующие дисциплины фортепианной подготовки: «Фортепиано» и «Основы аккомпанемента». Несмотря на то, что в перечне компетенций ФГОС ВПО по направлению магистерской подготовки отсутствует даже упоминание о занятиях на инструменте, кафедра вокального искусства сочла необходимым включить дисциплину «Общее фортепиано» в блок предметов по выбору профессионального цикла.

Требования к освоению дисциплин выстраиваются и дифференцируются в зависимости от предшествующего образования студента-бакалавра (студия, ДШИ, колледж, училище). Индивидуальная форма обучения позволяет найти более точный, психологически верный подход к каждому студенту и выбрать наиболее подходящие методы обучения.

Индивидуальные занятия – самая распространенная форма организации учебной деятельности у пианистов. Такая форма сложилась исторически и объясняется спецификой и задачами, стоящими перед педагогом по фортепиано (необходимость пристального внимания к правильности выполнения тех или иных требований, как двигательных, так и звуковых). Их стратегическая цель – реализация всего комплекса образовательных, развивающих и воспитательных задач с учетом личностных особенностей студента.

Число и содержание этих задач определяются конкретной учебной ситуацией. На индивидуальных занятиях в наибольшей степени используется контроль со стороны преподавателя.

Индивидуальные занятия имеют несколько разновидностей, классифицированных в методической литературе. Нам представляются оптимальными следующие:

- детально-руководимые, на которых студент тщательно прорабатывает учебный материал под контролем педагога, управляющего его деятельностью;

- полусамостоятельная работа, когда педагог предоставляет обучающемуся возможность самому решать поставленные задачи, внимательно наблюдая и анализируя ход работы;

- уроки-репетиции, которые применяются перед выступлениями на концертах, зачетах, экзаменах. Это разновидность индивидуальных занятий, которые могут сочетаться с мелкогрупповыми, когда на уроке присутствуют и другие обучающиеся. Здесь усилия преподавателя направлены на подготовку к выступлению;

- мелкогрупповые занятия направлены на воспитание, обучение, развитие нескольких студентов на основе учебной деятельности, связанной с их коллективным взаимодействием, с возможностью применения различных обучающих игр и создания проблемных ситуаций, активизирующих процесс усвоения музыкального материала и развития обучающихся;

- коллективная форма проведения занятия, в зависимости от стратегической цели, имеет несколько разновидностей: открытый урок, групповое обучение и мастер-класс [3, с. 11–12].

Обучение на фортепиано – процесс достаточно долгий и трудоемкий, требующий больших умственных и физических затрат, значительной самостоятельной работы.

В индивидуальную программу студента по предмету «Фортепиано» «хрестоматийно» входят обязательные произведения различных жанров и форм: полифония, крупная форма (соната или вариации), пьеса и этюд. Дисциплина заканчивается зачетом в форме академического концерта, на котором исполняются наизусть три разнохарактерных сочинения. Безусловно, уровень программы находится в зависимости от предшествующей подготовки студента и варьируется преподавателем исходя из индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся.

В нашей работе мы опираемся на ведущие принципы: систематического и последовательного обучения, сознательного усвоения знаний студентами, доступности обучения, наглядности, принцип индивидуального подхода и принцип активности.

Принцип активности в современном образовательном процессе предполагает признание ведущей роли педагога в музыкальном развитии и необходимость активной деятельности студентов на всех стадиях учебного процесса, не сводящейся к регулярным механическим упражнениям на фортепиано. А.А. Люблинская считает, что высшей формой принципа активности является «напряженная мыслительная деятельность». Добиться максимальных результатов в музыкальном развитии – вот осуществление принципа активного обучения. Этот принцип предполагает в качестве методического приема преодоление

заданий высокого уровня трудности как в отношении репертуара, так и в выполнении художественных и технических требований педагога, владеющего системой интерактивных методов обучения.

В процессе индивидуальной работы на фортепиано приоритетной является работа над качеством звука, стилистическим соответствием звучания замыслу автора и эпохе создания. «Красота звука – понятие диалектическое, а не чувственно-статическое; звук – средство, а не цель». Красивый звук, по мнению Г.Г. Нейгауза, – это тот, который наиболее подходит для выражения данного содержания; часто такой звук, взятый в отрыве от общего содержания исполняемой музыки, может оказываться даже некрасивым, резким или тусклым и т. п. «Красивый» звук – это целесообразный звук. «С моей точки зрения, весьма неправильно стремиться к какому-либо определенному звуку вне зависимости от содержания и характера музыкального произведения, как это делают пианисты. Этим иногда страдают даже большие артисты, которые, как кто-то выразился, “и Бетховена играют дебюссийским звуком”», – писал этот выдающийся пианист и педагог [4, с. 406].

Курс «Основы аккомпанемента» направлен на приобретение навыков аккомпанирования и чтения с листа, на развитие самостоятельности в данных видах деятельности. Наряду с практической подготовкой в задачи предмета входят: формирование художественного вкуса, чувства стиля, активизация стремления к свободе творческой интерпретации и самосовершенствованию; знакомство с вы-

дающимися произведениями отечественных и зарубежных композиторов.

Реализация дисциплины «Основы аккомпанемента» предполагает привлечение иллюстраторов из числа обучающихся вокалистов. В процессе работы формируются навыки совместного творчества и общения в процессе музицирования; развиваются интерес к ансамблевому музыкальному исполнительству, способность слышать все произведение в целом, чувствовать солиста и поддерживать его художественные замыслы, умение следить не только за партией фортепиано, но и за линией солиста. При этом углубляются знания об особенностях вокального исполнительства (искусство дыхания, фразировка и др.); формируются навыки работы над звуковым балансом в работе с солистом, навыки самостоятельной работы и чтения с листа нетрудного вокально-инструментального текста; приобретается опыт совместной творческой деятельности и публичных выступлений.

Процесс последовательного освоения музыкального материала включает определение характера и формы произведения, работу над текстом (цезурами, агогикой, динамикой, фразировкой), педалью и звуковым балансом.

Большое значение для вокалистов имеет правильное дыхание. Начинаящий концертмейстер должен научиться предчувствовать смену дыхания у певца, понимать закономерности дыхания, зависящие от профессиональной подготовки вокалиста, состояния его голоса и от правильно выбранного темпа. Важно обратить внимание обучающегося на степень упот-

ребления педали, применение динамики и артикуляции в партии фортепиано в зависимости от тесситуры, силы и тембра голоса вокалиста. При разучивании произведений необходимо тщательно выучивать партию аккомпанемента, соблюдая все авторские ремарки в нотах – темп, штрихи, динамику, паузы и т. д. Обучаясь аккомпанировать, студенты также интенсивно развивают свое метроритмическое чувство.

Предмет «Основы аккомпанемента» способствует развитию гармонического слуха, что особенно важно как для инструменталистов – струнников и духовиков, так и для вокалистов. Не секрет, что гармонический слух у музыкантов этих специальностей нередко отстает от мелодического. Обучающийся может свободно обращаться с одnogолосием, но в то же время испытывать затруднения со слуховой ориентировкой в многоголосии гармонического склада.

Каждому студенту необходимо научиться играть фортепианный аккомпанемент к произведениям, исполняемым им в классе вокала, ведь нередко именно партия фортепиано бывает более важна для понимания логики драматургического развития.

Обучение концертмейстерским навыкам в процессе фортепианных занятий предоставляет самые благоприятные возможности для всестороннего и широкого ознакомления с музыкальной литературой и открывает перспективы для интеграции предмета фортепиано с дисциплинами музыкально-теоретического цикла (историей музыки, гармонией, сольфеджио, музыкальной формой и др.), а также с курсами сольного, камерного,

оперного пения. Для вокалистов это подбор аккордов к песням и вокализам, исполнение аккомпанемента в романсах и ариях.

Курс «Основы аккомпанемента» предполагает три основных вида работы: студент учится играть распевки, вокализы и фортепианную партию вокальных произведений (арий и романсов), аккомпанировать иллюстратору и петь под собственный аккомпанемент.

При изучении распевов нередко возникают проблемы из-за недостаточного знания студентами-вокалистами кварто-квintового круга. В нашей работе большое внимание уделяется теоретическому изучению тональностей. В первую очередь, это изучение распевов «для себя», а следовательно, сложность возрастает вследствие одновременности игры и контроля за правильностью пения. В работе нужно добиваться скоординированности всех музыкальных компонентов. Важную роль в работе над распевками имеют теоретические знания о видах распевов и их практическом применении. Трудность при распевании иллюстратора заключается в выборе распевов для разных типов голосов и правильном определении диапазона голоса.

Предмет «Основы аккомпанемента» в структуре профессиональной подготовки студента-вокалиста является важной дисциплиной профессионального цикла и наряду с другими дисциплинами отвечает за целостную подготовку компетентного специалиста в области академического пения, обеспечивая базу для работы в области ансамблевой деятельности. Он обладает богатыми педагогическими

возможностями в формировании комплекса профессионального мастерства исполнителя-ансамблиста, заключающимися в развитии коммуникативных способностей, совершенствовании педагогических умений студентов, приобретении художественно-организационных качеств, формировании первоначальных навыков художественной обработки музыкального материала.

На наш взгляд, совершенствование фортепианной техники необходимо и на ступени магистратуры. Благодаря индивидуальному подходу, осуществляемому на занятиях фортепиано, осуществляется не только профессиональное становление, но и развитие присущих каждому студенту черт, свойств и особенностей, составляющих его творческую музыкальную индивидуальность. При изучении курса «Общее фортепиано» педагогическим коллективом кафедры учитывается специфика подготовки вокалиста академического профиля. Это находит отражение в репертуаре, где наряду с крупной формой и пьесами изучаются вокализы, которые подбираются с учетом дальнейшей педагогической деятельности. В репертуар включаются вокализы из сборников Ф. Абта, Н. Ваккаи, Г. Зейдлера, Дж. Конконе, С. Маркези, Г. Панофки.

Современный этап развития музыкального образования выдвигает на первый план задачу воспитания специалиста широкого профиля, владеющего многими видами деятельности, способного квалифицированно решать профессиональные проблемы в новых социокультурных условиях, приспособленного к современной музыкальной практике и в силу этого –

социально мобильного и конкурентоспособного на рынке образовательных услуг. Свободное владение фортепиано является одним из условий формирования успешного концертного и оперного исполнителя, артиста театра, педагога академического вокала, музыканта-просветителя.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 073400 Вокальное искусство (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 апреля 2011 г. №1463. 38 с. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 073400 Вокальное искусство (квалификация (степень) «магистр») [Электронный ресурс]: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 марта 2010 г. № 228. 30 с. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

3. Сраджев В.П. К вопросу классификации фортепианных уроков // Современное музыкальное образование – 2005: матер. междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. д-р пед. наук, проф. И.Б. Горбунова. СПб.: ИПЦ СПГУТД, 2005. С. 10-13.

4. Воспоминания о Г.Г. Нейгаузе. М.: Классика-XXI, 2002. 540 с.

Получено 12.07.13

I.V. Zakharova, Lecturer, Southwest State University (Kursk)
(e-mail: irmo4ka-super@mail.ru)

A PROBLEM OF HIGH SCHOOL PIANO TRAINING OF STUDENTS-VOCALISTS

The article deals with the various aspects of piano training of bachelors and masters studying on the direction "Vocal art". Types of private lessons, purpose, learning objectives and features of the performing repertoire are revealed.

Key words: piano, ensemble, individuality, accompaniment, sight-reading.

УДК 378

И.А. Наджафов, канд. пед. наук, доцент, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: ILGAR7@RAMBLER.RU)

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье предлагаются педагогические условия, развивающие инновативность, понимаемую как инициативность, умение выдвигать новые идеи и нестандартно решать проблемные задачи.

Ключевые слова: инновативность, новое экономическое мышление, новаторская группа, коммуникативное воздействие.

Концепция нового экономического мышления направлена на повышение роли образовательной активности, предполагающей высокую стоимостную оценку человеческого капитала. Современная стратегия экономических отношений рассчитана на специалистов с высоким уровнем компетентности и инновативности.

Следует отметить, что инновации – это не только достижения технического прогресса. То, что жизнь нуждается в инновациях, мы понимаем и когда лечимся, и когда учимся, и когда работаем. Инновации становятся стилем жизни, потому что в основе прогресса человечества – образованность и инициативность членов общества. И от этого зависит социально-экономическое процветание государства. Поэтому инновативность в современной характеристике профес-

сиональных качеств будущих специалистов является значимым фактором построения инновационного общества в целом.

Исходя из этого может быть составлена программа, в соответствии с которой будут реализовываться следующие условия, направленные на развитие личной активности, самостоятельности, инициативности студентов:

- самостоятельное составление текстов о способах принятия экономических решений;
- создание экспериментальных проектов;
- обсуждение проблемных вопросов в дискуссиях;
- предоставление информации для научных конференций;
- создание экспериментальной новаторской группы;

– использование новых форм оценивания результатов обучения.

Самостоятельное составление текстов о способах принятия экономических решений используется для развития способностей аналитического мышления в различных экономических ситуациях. На занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» студентам предоставляется возможность ознакомиться с текущими событиями в экономике и политике в журнале «The Economist». После анализа и обсуждения журнальных статей студенты самостоятельно составляют тексты, содержащие неординарные решения социально-экономических проблем.

Создание экспериментальных проектов. Студентам предлагаются следующие темы:

- новое организационное поведение и современный менеджмент;
- новый взгляд на развитие организационной структуры предприятия;
- новые смыслы менеджмента в контексте управления знаниями;
- формирование дискурса экономиста-международника;
- составление программы обучения разработки решений посредством сбора и распространения знаний;
- определение основных черт новой экономики, создающих новый тип рынка и общества;
- предложения различных перспектив по изменениям организационной культуры;
- создание новых подходов к определению движущих механизмов бизнеса.

Каждая тема рассчитана на выдвигание новых идей, развитие ново-

го стиля мышления, основанного на уверенности в том, что инициативные проекты будут поддержаны и оценены.

Обсуждение проблемных вопросов в дискуссиях в контексте развития инновативности должно содержать следующие задания:

- поиск противоречий и аналогий в исследуемой проблеме;
- систематизация определений и абстрактных понятий;
- поиск областей применения приобретенных знаний.

Рассматривая проблему по дискуссионной теме с учетом названных заданий, студент приобретает очень важное и необходимое для научных открытий качество – желание разобраться и создавать новые знания и идеи. К многочисленным достоинствам дискуссии относится развитие инновативности.

Суть в том, что студенты должны ощутить полезность и необходимость приобретенных знаний и желание учиться новому, понимая, что это дает им преимущество и конкурентоспособность в будущей профессиональной деятельности. Проблемность материала, которая является обязательным условием дискуссии, развивает инновативное мышление, начинающееся с момента осознания противоречий и аналогий в исследуемой проблеме до принятия нестандартного решения на основе имеющегося ресурса знаний.

Условия, созданные для развития инновативности, должны учитывать специфику факультета. Например, студенты – будущие экономисты-международники обычно прояв-

ляют интерес к следующим дискуссионным темам:

«Международные отношения относятся к объекту исследования политической науки или экономической?»

«Предпринимательство и научные знания – взаимодействие или противоречия?»

«Политический компромисс – снижение уровня конфликта или его эскалация?»

Готовясь к дискуссиям, студенты погружаются в самостоятельный поиск информации, используя информационные технологии, научные статьи из журналов «Вопросы экономики», «Мировая экономика и международные отношения». Так, инновативность студентов проявилась при обсуждении статьи доктора экономических наук Л.С. Гребнева [1]. Сложные и по-новому рассматриваемые Л.С. Гребневым вопросы студенты воспринимали с интересом, предлагая нестандартные решения. Кроме того, они стали постоянными читателями журнала «Вопросы экономики», особенно рубрики «Дискуссионный клуб».

Создание экспериментальной новаторской группы. Эффективным методом развития инновативности является участие студентов в новаторской группе, созданной для принятия новой парадигмы и нового подхода к управлению знаниями как к важному инструменту повышения качества образования в вузе [5].

Кроме того, новаторская группа задумана как площадка для выступлений, дебатов и семинарских занятий, информирующих и преподавателей, и студентов о нововведениях, происхо-

дящих в экономике и международных отношениях с целью развития такого инновативного мышления, которое будет способствовать пониманию новых требований современных организаций, пониманию новой культуры бизнес-структур и умению увидеть результат созданных проектов.

Лекции и семинарские занятия могут проводиться по следующим темам:

1. Инновативность как новая парадигма экономического мышления.
2. Базовые принципы планирования и осуществления изменений.
3. Новые смыслы менеджмента в контексте инновативности.
4. Основные черты новой экономики, создающие новый тип рынка и общества.
5. Характерные черты менеджера-инноватора.
6. Совершенствование инновативности – фактор успешной работы менеджеров новаторской группы.
7. Грамотность в области информационных технологий.
8. Менеджер по информационным услугам – превосходный переговорщик.
9. Рекомендации по организации интерфейса.
10. Приоритетные направления изменений в экономике.

Главная идея создания новаторской группы основана на взаимодействии приобретенных знаний с проблемами «реального мира» [3].

В дальнейшем в новаторской группе планируется обучение предпринимательской деятельности, включающее решение практических задач по следующим вопросам:

- создание сайта фирмы;
- выбор визуального оформления и стиля, подходящего для вашей организации;
- принцип составления веб-сайтов;
- привлечение людей в организацию.

Организация новаторской группы предъявляет много новых требований преподавателю, а именно: умение работать в сообществе с преподавателями разных факультетов по принципу обмена знаниями, развивать способность студентов самостоятельно управлять процессом своего учения в контексте планирования, реализации и поощрения новых идей и студенческих проектов.

Таким образом, инновативность, формируемая в контексте нового экономического мышления, является значимой составляющей профессиональных качеств и преподавателей, и студентов – будущих специалистов, способных экспериментировать и использовать новые идеи в разных формах организации учебного процесса.

I.A. Nadjafov, Candidate of Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk) (e-mail: ilgar7@rambler.ru)

THE FORMATION OF STUDENT'S INNOVATIVENESS IN THE CONTEXT OF THE NEW ECONOMIC THINKING

Pedagogical conditions developing innovativeness as initiative skill, the ability of new ideas promotion and ability of problem tasks non-standard solution are being suggested in this article.

Key words: *innovativeness, new economic thinking, innovation group, communicative influence.*

Список литературы

1. Гребнев Л.С. Крест Маршалла: альтернативное обоснование и смежные вопросы // Вопросы экономики. 2013. № 2. С. 108-120.
2. Давыдова Л.В., Ильминская С.А. Инновации как фактор экономического роста // Финансы и кредит. 2005. № 17 (185).
3. Ерошкин А. Механизмы государственной поддержки инноваций: зарубежный опыт // Мировая экономика и международные отношения. 2011. № 10. С. 21-29.
4. Иванова Н. Идея на продажу. Зарубежный опыт создания инновационных систем // Прямые инвестиции. 2007. № 4.
5. Кузнецов С.В. Технологии управления, основанного на знаниях // Проблемы теории и практики управления. 2004. № 6. С. 85-89.
6. Мильнер Б.З. Управление интеллектуальными ресурсами // Вопросы экономики. 2008. №7.

Получено 05.07.13

УДК 378.02:37.016

А.А. Чунихина, ст. преподаватель, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: anya-chunihina@mail.ru)

М.Н. Игнатова, ст. преподаватель, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: maripolyakova@yandex.ru)

ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ-ТАМОЖЕННИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена выявлению основных методических принципов обучения профессиональному взаимодействию студентов, обучающихся по направлению подготовки «Таможенное дело» на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: *принципы, профессиональное взаимодействие, студенты-таможенники.*

В настоящее время в связи с расширением границ международного сотрудничества, развитием внешне-экономических связей, вступлением России во Всемирную торговую организацию появляется настоятельная потребность в подготовке компетентного специалиста во всех сферах его практической деятельности, в том числе и в профессиональном взаимодействии, не только на родном, но и на иностранном языке. Современный рынок труда нуждается в конкурентоспособных, сведущих в своей сфере деятельности специалистов, способных организовать сложную систему профессионально-личностных контактов, уделять внимание сотрудничеству в команде, тем самым расширяя возможности разнообразного делового сотрудничества с целью совместного принятия наиболее продуктивных решений.

Концепция языкового образования в вузе предполагает создание такой системы подготовки специалистов, которая давала бы обучающемуся возможность адаптироваться к изменяющимся условиям в профессио-

нальной деятельности. Однако, как показывает практика, в области профессионального иноязычного образования студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Таможенное дело», не владеют достаточными навыками профессионального взаимодействия для решения задач профессионального характера на иностранном языке, что препятствует развитию и совершенствованию их профессионального потенциала. Такой уровень когнитивных способностей не способствует самообразованию и саморазвитию будущих профессионалов.

О необходимости развития у студентов-таможенников навыков профессионального взаимодействия на иностранном языке свидетельствует Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, предполагающий ряд компетенций, в рамках которых явно прослеживается наличие умений профессионально ориентированного взаимодействия на иностранном языке. Специалист сферы «Таможенное дело» должен уметь применять иностранный язык в сфере

профессиональной деятельности; владеть навыками заполнения и контроля таможенной документации не только на русском, но и иностранном языке; уметь анализировать тенденции развития российской и мировой экономики; владеть навыками сотрудничества с таможенными и иными компетентными органами иностранных государств, международными организациями, занимающимися таможенным делом [7].

Целью данной статьи является выявление основных методических принципов обучения навыкам профессионального взаимодействия студентов-таможенников, которые могут быть успешно использованы на занятиях по иностранному языку.

Представляется целесообразным остановиться на определении понятия «принцип обучения» для наиболее полного его понимания. Принципы обучения – это главные положения, задающие характер образовательного процесса, формирующиеся на основе выбранного направления и соответствующих данному направлению подходов. Правильно избранные принципы обучения способствуют эффективному отбору содержания и приемов обучения, а также учебного материала [1, с. 48-49].

В качестве принципов обучения студентов-таможенников навыкам профессионального взаимодействия на иностранном языке среди огромного многообразия методических принципов можно выделить следующие:

- принцип профессиональной направленности;
- принцип коммуникативности;
- принцип ситуативности;
- принцип индивидуализации;

– принцип коллективного взаимодействия;

– принцип интегративности.

Рассмотрим каждый принцип в отдельности.

Реализация **принципа профессиональной направленности** помогает студентам понять сущность своей будущей профессии, развить интерес к их дальнейшей профессиональной деятельности. Многие исследователи (А.Л. Бердичевский, А.А. Вербицкий, В.А. Сластенин и др.) подчеркивают необходимость профессиональной направленности обучения. Профессиональная направленность, по мнению В.А. Сластенина, является центральным звеном, без которого нельзя обеспечить сформированность профессионально важных свойств личности. Посредством развития навыков в решении задач профессионально-ориентированной направленности в проблемных ситуациях у студентов складывается определенное отношение к своей будущей профессиональной деятельности, формируются устойчивые личностные побуждения, важные для успешного саморазвития и самореализации [6].

Очень важным принципом является **принцип коммуникативности**. Процесс обучения студентов-таможенников профессиональному взаимодействию представляет собой модель процесса реального общения (устного и письменного) учащихся на иностранном языке и включает такие параметры, как мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, ситуативность, функциональность. В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова пишут о невозможности существования современ-

ной методики без коммуникативности. По мнению ряда ученых (Г.В. Рогова, Ф.М. Робиневич, Т.Е. Сахарова), принцип коммуникативности в обучении иностранному языку должен пронизывать весь процесс обучения [5, с. 42-44]. Э. Стэк говорит о том, что учащимся необходимо создавать «языковую среду», т.е. следует полностью исключить из преподавания родной язык [8, с. 4]. Успешная реализация данного принципа во многом зависит от умения студентов правильно оценить обстановку и применить полученные знания на практике.

Реализация профессиональной деятельности предполагает бесконечный, непрерывный процесс выбора адекватных коммуникативных стратегий взаимодействия, выбор принятия и решения проблем, возникающих в профессиональных ситуациях. Поэтому следующим принципом является **принцип ситуативности** (И.В. Алексеева, Г.В. Рогова). Он показывает, что процесс обучения профессиональному взаимодействию студентов-таможенников осуществляется благодаря моделированию проблемно-коммуникативных ситуаций, характерных для профессиональной деятельности будущих специалистов. Модель проблемной коммуникативной ситуации воссоздает все многообразие социальных и деловых взаимоотношений и способствует развитию профессионального взаимодействия на иностранном языке.

Процесс формирования навыков профессионального взаимодействия у студентов-таможенников строится таким образом, что все его содержание и организация должны быть пронизаны новизной. **Принцип но-**

визны (Н.Е. Кузовлев, Э.Ш. Перегудова) также предусматривает обязательное разнообразие воссоздаваемых профессиональных ситуаций, условий обучения, форм профессиональных задач и примеров их выполнения. Такой принцип обуславливает отказ от преднамеренной репродукции, развивает эвристичность и продуктивность профессионально значимых умений и навыков студентов, вызывает интерес к профессиональной деятельности.

Согласно концепции современной образовательной системы, одной из ведущих задач высшего профессионального образования в условиях инновационного развития внешнеэкономических отношений является подготовка конкурентоспособных специалистов, готовых к эффективной работе в новых условиях, к социальному и профессиональному взаимодействию. Усиление взаимосвязи высшей школы с миром труда предусматривает в процессе подготовки будущих специалистов следующие общие пожелания потенциальных работодателей: способность выпускника к самоорганизации, к успешной работе в группе, к сотрудничеству, к партнерскому взаимодействию; способность руководить и понимать процессы новшества.

В связи с этим ведущим принципом в обучении студентов-таможенников навыкам профессионального взаимодействия является **принцип коллективного взаимодействия** – один из основных принципов, на котором построен метод активизации возможностей личности и коллектива, разработанный профессором Г.А. Китайгородской. Она определяет такой способ организации учебного процесса, при котором:

- учащиеся активно общаются друг с другом, обмениваясь учебной информацией, расширяя за счет этого свои знания, совершенствуя умения и навыки;

- между участниками складываются благоприятные взаимоотношения, служащие условием и средством эффективности обучения и творческого развития каждого;

- условием успеха каждого является успех остальных.

Таким образом, активное общение преподавателя с учащимися и учащихся между собой является социально-психологическим фактором успешности процесса обучения навыкам профессионального взаимодействия, одновременно обеспечивая эффективность формирования познавательных действий и приемов общения на изучаемом языке. Совместные действия и межличностные отношения в системе учитель – ученик, ученик – группа и т.д. являются также средством повышения продуктивности индивидуальной деятельности ученика [3, с. 46].

Организуя иноязычное общение и управляя им в группе, студент совершенствует свои коммуникативные умения. Разнообразные формы взаимодействия позволяют обеспечить активную и постоянную вовлеченность учащихся в общение и обмен информацией. Благодаря этому обеспечиваются оптимальные условия познавательной деятельности для каждого и соблюдается принцип индивидуализации в групповом обучении [2, с. 72]. **Принцип индивидуализации** определяет базовое отношение преподавателя к обучающимся, заключающееся в том, что каждый студент представляет собой личность и обла-

дает неповторимой индивидуальностью. В.П. Кузовлев пишет: «игнорируя личностную индивидуализацию, мы не используем богатейшие резервы личности» [4, с. 22]. Ему вторит Г.В. Рогова, которая считает одной из важнейших проблем технологии обучения «поиск путей большего использования индивидуальных возможностей обучающихся как в условиях коллективной работы на занятиях, так и самостоятельной работы во внеурочное время» [5, с. 42-44].

Как показывает практика, коллективная форма обучения при индивидуальном подходе к каждому обучающемуся помогает в развитии качеств, которые необходимы для плодотворного сотрудничества (умение выступать в роли руководителя и в роли подчиненного, умение планировать совместную деятельность, распределять обязанности, совместно оценивать результаты) и формирования у обучающихся сознания того, что от каждого из них зависит успех общего дела. Таким образом, индивидуальность вместо того, чтобы перетекать в индивидуализм и препятствовать совместному творчеству, станет подлинным условием эффективной командной работы, мотивации и организации процесса обучения как модели процесса общения.

Одним из ведущих принципов в процессе обучения профессиональному взаимодействию является **принцип интегративности**. Система профессиональной подготовки будущего специалиста должна стремиться к интегративности. Чем более интегративна система, тем более она целенаправленна. Иностраный язык обла-

дает поистине уникальным интеграционным потенциалом, позволяет организовать обучение таким образом, чтобы задействовать межпредметные и межаспектные связи. Для развития навыков профессионального взаимодействия необходимо наличие не только коммуникативных умений, но и умений, связанных с профессиональной деятельностью таможенников, которые предусматривают работу с таможенной документацией, осуществление таможенного контроля, управление деятельностью таможенных органов (анализ, планирование, организация, контроль и мотивация деятельности в таможенных органах), что возможно только при интеграции дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» с дисциплинами общего и профессионального циклов. К таким дисциплинам, например, относятся: «Основы таможенного дела», «Общий и таможенный менеджмент», «Таможенные процедуры», «Таможенный контроль», «Государственное регулирование внешнеторговой деятельности».

Для успешного обучения студентов-таможенников навыкам профессионального взаимодействия на занятиях по иностранному языку необходимо функционирование всех рассмотренных в данной статье принципов как целостной системы. Эти принципы находятся в постоянном взаимодействии, в результате которого формируются личностные качества будущего специалиста, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Борытко Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учеб.-методическое пособие. Волгоград: Изд-во ВГИПК ПРО, 2004. 119 с.
2. Васильченко Т.В. Дебаты как один из этапов метода активизации резервных возможностей личности обучаемого // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2010. Вып. 1 (5). Ч. 2. С. 71–73.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. Изд. 2-е, испр. и доп. М., 2009. 280 с.
4. Кузовлев В.П. Структура индивидуальности учащихся как основа индивидуализации обучения иноязычной речевой деятельности // Иностранный язык в школе. 1979. Вып. 1. С. 21-23.
5. Рогова Г.В., Робинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. С. 42-44.
6. Сластенин В.А. Педагогика. М.: Академия, 2009. 570 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 036401 «Таможенное дело» (квалификация (степень) «специалист»), 2010 [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
8. Stack E. The Language Laboratory and Modern Language Teaching. New York, 1960.

Получено 27.06.2013

A.A. Chunikhina, Senior Lecturer, Southwest State University (Kursk)
(e-mail: anya-chunihina@mail.ru)

M.N. Ignatova, Senior Lecturer, Southwest State University (Kursk)
(e-mail: maripolyakova@yandex.ru)

**MAIN METHODIC PRINCIPLES OF PROFESSIONAL INTERACTION TRAINING
IN THE PROCESS OF ENGLISH ACQUISITION
BY FUTURE CUSTOMS OFFICIALS**

The article is devoted to the main methodic principles of professional interaction training in the process of English acquisition by future customs officials.

Key words: *principles, professional interaction, customs-students.*

Психологические основы педагогического взаимодействия

УДК 81.23

Т.В. Кружилина, ст. преподаватель, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru)

ТЕЛЕВИЗИОННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР РИСКА РАЗВИТИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

Статья рассматривает различные аспекты процесса становления речевой функции у детей. Основное внимание уделяется проблеме телевизионного воздействия на развитие речи, в частности на процесс понимания текстов. Причины возникновения речевых нарушений рассматриваются в свете современных исследований, позволяющих взглянуть на проблему под новым углом.

Ключевые слова: речевое развитие, телевидение, понимание текста, речевые нарушения, задержка речевого развития.

Обращение к вопросам телевизионного воздействия на онтогенез речи представляется актуальным по нескольким причинам.

Прежде всего, необходимо отметить, что на сегодняшний день данный вопрос практически не исследован отечественной психолингвистикой. Между тем в странах Европы, США и Канаде на протяжении более чем 20-ти лет ведутся масштабные исследования, посвященные воздействию современных медиа-средств и электронных гаджетов на онтогенез, в частности на онтогенез речи. Так, в книге «Застывший взгляд» привлекается внимание к новому массовому феномену – функциональной неграмотности, поражающей современное общество (речь идет о неспособности извлекать информацию из прочитанного текста), также исследуется неосознаваемое воздействие телевидения на человека, в частности на ребенка [3]. В книге дается подробный анализ существующих исследований по теме вопроса и с научной точки зрения доказываемость обусловленность роста отклонений в речевом развитии ребенка телевизионным воздействием.

По данным медико-социальных исследований, дефекты речи являются самым распространенным нарушением здоровья детей. По итогам Всероссийской диспансеризации 2002 года, частота речевых нарушений среди дошкольников и школьников составляет от 30,7% до 92,6%. За последние десятилетия актуальность проблемы речевого здоровья ребенка значительно возросла. С увеличением количества нервно-психических и соматических заболеваний детей дошкольного возраста у них задерживается формирование всех психических функций (Н.С. Жукова, М. Критчли, Р.Е. Левина, А.Т. Лурия, В.В. Лебединский), что, безусловно, негативно сказывается на речевом развитии. А в свете современных возросших требований к развитию речи детей старшего дошкольного возраста в связи с проблемой готовности к школьному обучению вопрос о причинах столь сильного роста отклонений в речевом развитии является не просто актуальным, но злободневным.

Крайняя озабоченность специалистов по поводу роста показателей речевых расстройств у детей объясняет-

ся ни с чем не сравнимой ролью речи в развитии ребенка. На протяжении многих десятилетий специалистами в области психологии, психолингвистики, дефектологии и логопедии изучалась связь психического развития и речевого. Этот вопрос исследовали Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Л.Р. Давидович, А.П. Воронова, Т.А. Фотекова, Е.И. Шапиро, Т.Б. Филичева, А.Н. Корнев и др. Считается доказанным факт, что нарушения речи не происходят изолированно, они носят системный характер и являются показателем дизонтогенеза (нарушенного развития) психических функций. Как отмечает Александр Николаевич Корнев, состояние недоразвития речи – это особая форма дизонтогенеза, характерными особенностями которой являются: «своеобразная асинхрония развития, дисгармоничное развитие мышления и интеллекта с дефицитом т.н. «вербального интеллекта» и вербально-логических форм мышления, дефицит коммуникативно-речевой компетенции, своеобразные проявления эмоционально-волевой незрелости и особые, специфичные для них формы социальной дезадаптации» [2, с. 19].

Исходя из вышесказанного, мы считаем нужным еще раз подчеркнуть, что дизонтогенез речевой функции предполагает наличие системного нарушения, затрагивающего все психическое развитие ребенка. Какие именно психические функции затронуты, и как будет происходить процесс декомпенсации, зависит от того, какие механизмы речевого нарушения и в каком количестве актуализированы и как они будут взаимодействовать друг с другом [2]. Не углубляясь в патопсихологию, констатируем, что ди-

зонтогенез речи угрожает всему развитию ребенка, т.к. нарушение одной функции может стать звеном целой цепи изменений в его психическом развитии.

Среди причин, провоцирующих отклонения в речевом развитии, до недавнего времени исследователями единодушно рассматривались следующие факторы: 1) различная внутриутробная патология, приводящая к нарушению развития плода; 2) родовая травма и асфиксия во время родов, приводящие к внутричерепным кровоизлияниям; 3) различные заболевания в первые годы жизни ребенка; 4) травмы черепа, сопровождающиеся сотрясением мозга; 5) наследственные факторы; 6) неблагоприятные социально-бытовые условия, приводящие к микросоциальной педагогической запущенности, вегетативной дисфункции, нарушениям эмоционально-волевой сферы и дефициту в развитии речи [5].

По нашему мнению, последний аспект является недостаточно изученным. Микросоциальная педагогическая запущенность обычно связывается с неблагоприятными социально-бытовыми условиями, но существует фактор, являющийся показателем благоприятных социально-бытовых условий – наличие в семье современных информационно-технических средств (компьютеров, ноутбуков, телевизоров и пр.), использование которых также приводит детей к микросоциальной педагогической запущенности. Исследований, рассматривающих данный аспект, очень мало. Между тем существует непосредственная связь между телевидением и развитием речи у детей. Чтобы ее увидеть, надо обратиться к психолингвистической теории о формировании речи, в

частности к работе А.М. Шахнарвича «К проблеме языковой способности (механизма)». Автор рассматривает процесс становления речевой способности в онтогенезе как развитие субъектом связи между языковыми знаками и действительностью. «Они развиваются по мере развития познавательных способностей ребенка, по мере усложнения и расширения круга коммуникативных ситуаций и предметной деятельности, которая обслуживается коммуникацией. Развитие названных связей – центральный процесс развития речи, тем самым он неотделим от процесса общепсихического развития» [6, с. 191]. Общение и предметно-практическая деятельность ребенка выделяются Александром Марковичем Шахнарвичем как два главных звена, формирующих речь. Телевидение же является фактором, блокирующим естественную активность ребенка и препятствующим осуществлению предметно-практической деятельности и общению.

С целью подтверждения (или опровержения) нашей теории было проведено комплексное исследование процесса становления речевой функции, в частности процесса понимания текста детьми дошкольного возраста.

На начальном этапе была использована методика, разработанная совместными усилиями сотрудников Курского государственного медицинского университета и Юго-Западного государственного университета, дающая возможность прогнозирования риска речевой патологии у детей младшего дошкольного возраста [4]. Рассматривая генеалогический, биологический, психологический и социальный анамнезы ребенка, авторы выявили ряд факторов, неблагоприятно влияющих на речевое развитие ребен-

ка и разработали алгоритм оценки степени риска развития речевой патологии у детей дошкольного возраста.

Установление медико-биологических и социально-психологических факторов осуществлялось авторами путем исследования медицинских карт детей и анкетирования родителей. С помощью анкеты (вопросника) изучались также микросоциальные условия жизни детей, материально-бытовой аспект и психологический климат в семье, наличие психотравмирующих ситуаций.

Мы сочли возможным частично использовать метод, разработанный авторами. Путем выкопировки данных из медицинских карт детей и с помощью анкеты по изучению медико-социальных факторов, провоцирующих отклонения в речевом развитии, были исследованы генеалогический и акушерско-биологический анамнезы. В качестве экспериментальной группы выступили дети, не имеющие в анамнезе тяжелых родовых травм и серьезных общих заболеваний в первые годы жизни. Нами также учитывался наследственный фактор, т.е. дети, чьи родители имели тяжелые речевые нарушения, не принимали участие в психолингвистическом эксперименте. Экспериментальную группу составили дети из 4 общеобразовательных групп детского сада возраста 3-4 лет (младшая), 4,5-5 лет (средняя), 5,5-6 лет (старшая) и 6,5-7 лет (подготовительная).

На следующем этапе было проведено анкетирование родителей детей экспериментальной группы с целью изучения образа жизни детей в семье. Нас интересовали многие факторы: полнота семьи, возраст родителей, образование и профессия родителей, кто принимает участие в воспитании ре-

бенка, совместное проживание бабушек/дедушек, наличие других детей в семье и их возраст, психологический микроклимат в семье в отношении к ребенку, наличие в семье вредных привычек и асоциальных форм поведения, степень участия телевидения в жизни ребенка и семьи в целом, особенности игровой и предметно-практической деятельности ребенка, особенности общения ребенка со взрослыми, степень участия книг в жизни ребенка и др. аспекты. Такое подробное и многоаспектное анкетирование ставило целью установление всех возможных факторов, влияющих на речевое развитие ребенка. В частности, нам необходимо было узнать, с какого возраста ребенок смотрит телевизор, как много и какие именно передачи, а также как происходит формирование предметно-практической деятельности и общение со взрослыми.

На следующем этапе был проведен собственно психолингвистический эксперимент на понимание детьми дошкольного возраста текстового сообщения. Мы в точности повторили эксперимент 30-летней давности, проведенный ученицей А.М. Шахнаровича Еленой Георгиевной Биевой, с целью сравнить, насколько изменилось (если изменилось) понимание детьми текста, учитывая, что логопедическая статистика ухудшилась (количество речевых нарушений возросло более чем в три раза) [1]. Не вдаваясь в подробности методики и процедуры проведения эксперимента, мы хотели бы остановиться на результатах нашего исследования.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

Процентное отношение адекватно идентифицированных элементов со-

держания в различных возрастных группах варьируется значительно, это касается как идентификации денотатов, так и межденотатных отношений. Самый низкий уровень понимания текста обнаруживается в младшей группе. В этой возрастной категории имеет место повсеместное искажение структуры текста, что связано с несоответствием системы предметных знаний и накопленного опыта испытуемых с системой денотатов, репрезентуемых в ходе эксперимента. С увеличением возраста процентное отношение идентификации как денотатов, так и межденотатных отношений возрастает, что говорит о том, что с развитием у ребенка предметно-познавательной и коммуникативной деятельности формируется система языковых и предметных знаний, отвечающих за построение образов при переходе с внешнего языкового уровня текстового сообщения на внутренний содержательный при восприятии и понимании текста. То есть развитие предметно-практической деятельности ведет к развитию деятельности понимания.

При проведении сопоставительного анализа результатов нашего исследования и эксперимента Е.Г. Биевой было обнаружено ухудшение показателей (снижение процентного соотношения идентификации денотатов и межденотатных отношений) практически по всем показателям, что позволяет нам сделать вывод о том, что уровень понимания напрямую связан с уровнем сформированности речевой способности.

При сопоставлении результатов эксперимента и данных анкетирования были выявлены определенные закономерности, устанавливающие связь между сформированностью дея-

тельности понимания и микросоциальными условиями жизни детей. Подробные данные зафиксированы в таблицах и отображены в нашем исследовании. В данной статье мы приведем лишь общие выводы.

Так, дети, которые смотрят телевизор с рождения и без ограничений, как правило, имеют значительные трудности с установлением междоусловных отношений, особенно это касается младшей и средней групп.

В старшей и подготовительной группах показатели лучше, особенно это касается детей, педагогически «незапущенных», как правило, это дети, проживающие совместно с бабушками /дедушками, имеющие брата /сестру или братьев /сестер и подвергающиеся целенаправленному педагогическому воздействию со стороны родителей, бабушек /дедушек и педагогов дополнительных образовательных учреждений.

Дети из старшей и подготовительной групп, чьи родители осознанно подходят к использованию телевидения (устанавливают временные ограничения и производят отбор программ), занимаются с детьми и организуют посещения различных учреждений дополнительного образования, имеют очень высокие показатели, превышающие показатели этой возрастной группы в исследовании Е.Г. Биевой.

Таким образом, уровень понимания речевого сообщения является показателем уровня сформированности речевой функции, которая, в свою очередь, определяется развитостью предметно-практической деятельности.

Телевидение может оказывать тормозящее развитие на становление и

развитие речевой функции, поскольку блокирует естественную активность ребенка и препятствует осуществлению двух важнейших условий формирования речи – предметно-практической деятельности и общению ребенка со взрослым.

Но вместе с тем грамотное отношение к использованию возможностей телевидения может сделать его дополнительным развивающим фактором (под грамотным отношением имеется в виду разумный подход к выбору программ и соблюдению временных ограничений, контроль ТВ-просмотров и совместные ТВ-просмотры со взрослым, обсуждение и закрепление увиденного образовательного материала).

«Общение» с телевизором должно быть компенсировано целенаправленным педагогическим воздействием с целью развития предметно-практической деятельности и общения. Следует учитывать тот фактор, что личность ребёнка формируется в деятельности, которая должна быть организована взрослыми.

Список литературы

1. Биева Е.Г. Факторы, влияющие на понимание текстов (на материале детской речи): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1983. 16с.
2. Корнев А.Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006.
3. Пацлаф Р. Застывший взгляд. М.: Evidentis, 2003.
4. Прогнозирование риска речевой патологии у детей младшего дошкольного возраста / Е.Ю. Резцова, И.И. Бобынцев, А.М. Черных, М.В. Артеменко // Человек и его здо-

ровье: Курский научно-практический вестник. 2010. № 3. С. 159-165.

5. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.: АРКТИ, Просвещение, 1989. 223 с.

6. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 185-220.

Получено 26.06.13

T.V.Kruzhilina, Senior Lecturer, Southwest State University (Kursk)
(e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru)

TV INFLUENCE AS A RISK FACTOR OF SPEECH DISORDERS DEVELOPMENT

The article is devoted to children`s speech development. The problem of TV influence on speech development is viewed from the point of text understanding. A particular attention is paid to the causes of speech-language pathology with the focus on emotional, social and cognitive deficits of this disability.

Key words: speech development, television, text understanding, speech disorders, delay in speech development.

УДК 378.1

Н.В. Смирнов, ассистент, Курский государственный медицинский университет
(тел.: 8-910-310-28-16)

О.В. Чернышова, канд. психол. наук, доцент, Юго-Западный государственный университет (Курск) (e-mail: kgtup@mail.ru)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты исследования влияния индивидуально-личностных особенностей детей младшего школьного возраста на процесс совместной деятельности.

Ключевые слова: совместная деятельность детей, младший школьный возраст, индивидуально-личностные особенности.

Совместная деятельность детей является одним из важнейших условий их гармоничного развития, т.к. формируются лидерские, деловые, коммуникативные качества, мотивация достижения успеха. В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность. Но вместе с тем игра, общение, труд оказывают значительное влияние на их личностное развитие [4].

Исследованию личностного развития младших школьников посвяще-

ны работы многих ученых: Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга, В.В. Давыдова, А.В. Запорожец, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Н.А. Менчинской, Д.Б. Эльконина и др.; совместную деятельность и межличностные отношения детей дошкольного и младшего школьного возраста исследовали: Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, Е.В. Субботский, Р.С. Стеркина, А.А. Тюков и др.

В этих исследованиях в основном уделялось внимание структуре и формам взаимодействия детей. Взаимо-

действие рассматривалось в процесс совместной деятельности как ее структурный компонент, подчеркивалась детерминированность особенностей взаимодействия межличностными отношениями детей младшего школьного возраста.

По мнению А.В. Петровского, совместная деятельность – «организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры» [4]. Содержание совместной деятельности членов группы опосредует все процессы внутригрупповой динамики: развитие межличностных отношений, восприятие партнерами друг друга, формирование групповых норм и ценностей, форм сотрудничества и взаимной ответственности.

А.Л. Журавлев в качестве основных характеристик субъекта совместной деятельности выделяет: целенаправленность, мотивированность, уровень целостности (интегрированность); структурированность, согласованность, организованность, управляемость, результативность (продуктивность), пространственные переменные особенности коллективного субъекта. Принятие групповой цели совместной деятельности – сложный процесс, который возможен только на основе способности подгруппы опосредовать совместные действия внешне заданными требованиями, нормами, правилами [2].

Важной исследовательской задачей, по мнению А.Л. Журавлева, является определение основных психологических типов совместной деятельности. Классификация этих типов может быть выполнена по различным критериям, одним из которых являет-

ся уровень (или степень) совместности, интегрированности, целостности деятельности. При этом под совместностью понимается взаимосвязанность и взаимозависимость членов коллектива по поводу выполнения ими совместной деятельности [2].

В процессе общения и взаимодействия детей младшего школьного возраста происходит их социализация.

По мнению А.В. Петровского, социальная адаптация – 1) постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; 2) результат этого процесса. Соотношение этих компонентов, определяющее характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентаций индивида, возможностей их достижения в социальной среде [4]. Социальную адаптацию обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения. По мнению А.В. Петровского, основные типы адаптационного процесса – тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду, и тип, определяющийся пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы, – формируются в зависимости от структуры потребностей и мотивов индивида. Важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом социальной роли. Этим обусловлено отнесение социальной адаптации к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности. А.В. Петровский считает, что эффективность социальной адаптации в значительной степени зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушениям социальной адаптации.

Г.М. Андреева выделяет три основные стадии социализации: дотрудовая, трудовая и послетрудовая. Дотрудовая стадия социализации охватывает весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. По мнению Г.М. Андреевой, группы, «в которых личность приобщается к системам норм и ценностей и которые выступают своеобразными трансляторами социального опыта, получили название институтов социализации. На дотрудовой стадии социализации такими институтами выступают: семья и дошкольные детские учреждения. Во втором периоде ранней стадии социализации основным институтом является школа» [1].

Несмотря на наличие ряда исследований по указанной тематике, уровень изученности влияния индивидуально-личностных особенностей детей младшего школьного возраста на процесс совместной деятельности, представляется нам недостаточным.

Целью проведенного исследования было изучение влияния индивидуально-личностных особенностей детей младшего школьного возраста на процесс совместной деятельности.

Объект исследования – процесс совместной деятельности детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – влияние индивидуально личностных особенностей детей младшего школьного возраста на процесс совместной деятельности.

Основная гипотеза исследования – индивидуально-личностные особенности, такие как самооценка, уровень тревожности, устойчивость к неопределенности, выступают внутренними условиями развития оптимальных способов взаимодействия детей младшего школьного возраста, проявляющихся в организованности

группы в процессе совместной деятельности.

Методы, использованные в ходе исследования, подобраны соответственно изучаемым социально-психологическим процессам и явлениям и включают в себя: анализ научной литературы, наблюдение, опрос, эксперимент, психодиагностические методики, метод моделирования.

Были использованы: методика «Диагностика стратегий устойчивости и неустойчивости к неопределенности» (Т.И. Сурьянинова), модификация методики С.Г. Якобсон «Лесенка самооценки» (А.С. Чернышев, Т.И. Сурьянинова), «Тест тревожности» (Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен) и «Социометрический тест» (Д. Морено). В процессе исследования применялись модели: «Арка» и «Аппликации». Был проведен анализ школьной документации.

В исследовании приняло участие 337 испытуемых, учащихся первых классов СОШ №27 и Гимназии №44, в возрасте 7-8 лет. Для статистического анализа нами были использованы методы описательной и сравнительной статистики, непараметрический критерий U Манна-Уитни, метод ранговой корреляции r Спирмена. Все расчеты проводились с использованием статистического пакета фирмы Stat Soft STATISTICA 6.0. для Windows.

Для оценки результатов авторами были разработаны следующие эмпирические критерии наблюдения за совместной деятельностью детей младшего школьного возраста: выраженность лидерского потенциала, склонность к лидерству каждого члена группы, конфликтность группы, кооперированность группы, контроль за совместной деятельностью, степень реализации требований инструкции,

степень предварительного планирования.

В ходе проведения эксперимента были выявлены группы:

1) устойчивые к ситуации неопределенности и успешные при организации совместной деятельности;

2) устойчивые к ситуации неопределенности и неуспешные при организации совместной деятельности;

3) неустойчивые к ситуации неопределенности и успешные при организации совместной деятельности;

4) неустойчивые к ситуации неопределенности и неуспешные при

организации совместной деятельности.

Важным критерием успешности группы мы считали быстрый и качественный сбор модели «Арка». При сравнении устойчивых и неустойчивых детей к неопределенности по U-критерию Манна-Уитни были получены статистически значимые различия по характеру самооценки на достоверном уровне статистической значимости и по склонности к лидерству на высоком уровне статистической значимости, что отражено в таблице 1.

Таблица 1

Различия между индивидуально-личностными особенностями детей, устойчивых и неустойчивых к неопределенности

	p-level	Mean устойчи- вые	Mean неустой- чивые
<i>Самооценка</i>	<i>0,041389</i>	<i>1,918367</i>	<i>1,631579</i>
Уровень тревожности	0,206759	1,693878	1,491228
Социометрический статус	0,214607	0,244898	0,105263
<i>Склонность к лидерству</i>	<i>0,005022</i>	<i>1,469388</i>	<i>1,736842</i>
Успешность – неуспешность	0,262322	1,306122	1,210526

p-level – уровень значимости; Mean – среднее значение; *курсив* – статистически значимые различия.

На основе качественного и статистического анализов было выявлено: группы детей, устойчивых и неустойчивых к неопределенности, различаются по характеру самооценки и по выраженности склонности к лидерству. Адекватная самооценка представлена в первой и второй группе в равной степени, но имеются статистически значимые различия по характеру неадекватной самооценки. В группе детей, устойчивых к неопределенности, чаще встречается заниженная самооценка, а в группе неустойчивых к неопределенности чаще встречаются дети с завышенной самооценкой. В процессе наблюдения

было выявлено: дети, устойчивые к неопределенности, более склонны к лидерству, чем дети, неустойчивые к неопределенности.

При сравнении успешных и неуспешных групп, при организации совместной деятельности по U-критерию Манна-Уитни, были получены статистически значимые различия, по характеру самооценки на высоком уровне статистической значимости, уровню тревожности на достоверном уровне статистической значимости и склонность к лидерству на достоверном уровне статистической значимости, что отражено в таблице 2.

Таблица 2

Различия между успешными и неуспешными группами
при организации совместной деятельности

	p-level	Mean неуспешные	Mean успешные
Устойчивость-неустойчивость	0,262322	1,444444	1,569620
<i>Самооценка</i>	<i>0,006430</i>	<i>1,518519</i>	<i>1,873418</i>
<i>Уровень тревожности</i>	<i>0,018892</i>	<i>1,925926</i>	<i>1,468354</i>
Социометрический статус	0,823628	0,148148	0,177215
<i>Склонность к лидерству</i>	<i>0,013144</i>	<i>1,814815</i>	<i>1,544304</i>

p-level – уровень значимости; Mean – среднее значение; *курсив* – статистически значимые различия.

На основе качественного и статистического анализов было выявлено, что дети с выраженной адекватной самооценкой, достаточно высоким уровнем тревожности и выраженной склонностью к лидерству более успешны при организации совместной деятельности.

В неуспешных группах чаще встречаются дети с неадекватной самооценкой, низким уровнем тревожности, слабо выраженной лидерской позицией. Следует подчеркнуть, что без проявления лидерского потен-

циала ни одна группа не достигла успеха в организации совместной деятельности.

Для оценки взаимосвязи между показателями индивидуально-личностных особенностей детей младшего школьного возраста в успешных и неуспешных группах при организации совместной деятельности мы воспользовались корреляционным анализом R Спирмена. В результате был получен ряд значимых корреляций, которые представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Значимые корреляции между показателями индивидуально-личностных особенностей в неуспешных группах при организации совместной деятельности

	R Spearman	p-level
Устойчивость-Неустойчивость & Склонность к лидерству	0,426401	0,026561
Самооценка & Ур. тревожности	-0,59393	0,001090
Ур. тревожности & Склонность к лидерству	-0,46302	0,015009

R Spearman – коэффициент корреляции, p-level – уровень значимости.

Таблица 4

Значимые корреляции между показателями индивидуально-личностных особенностей в успешных группах при организации совместной деятельности

	R Spearman	p-level
Устойчивость-Неустойчивость & Склонность к лидерству	0,282656	0,011604
Самооценка & Ур. тревожности	-0,501621	0,000002
Ур. тревожности & Склонность к лидерству	0,311167	0,005250

R Spearman – коэффициент корреляции, p-level – уровень значимости.

Данные результаты подтверждают, что успешность-неуспешность совместной деятельности детей младшего школьного возраста связана с характером самооценки, склонностью к лидерству и уровнем тревожности. Устойчивость-неустойчивость к неопределенности напрямую не влияет на успешность совместной деятельности младших школьников, но тесно связана с выраженностью лидерского потенциала в группе, со склонностью к лидерству отдельных членов группы и со стилистическими особенностями проявления лидерства.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– лидерский потенциал группы является механизмом организации совместной деятельности; успешность-неуспешность совместной деятельности детей младшего школьного возраста связана с характером самооценки, склонностью к лидерству, уровнем тревожности;

– устойчивость-неустойчивость к неопределенности напрямую не влияет на успешность совместной деятельности младших школьников, но тесно связана с выраженностью лидерского потенциала в группе, со склонностью к лидерству отдельных

членов группы и со стилистическими особенностями проявления лидерства;

– в целом у детей младшего школьного возраста лидерство проявляется недостаточно дифференцированно, кооперированность и совместность деятельности достигается за счет личного вклада лидера, который способен представить ситуацию в целом, определить цель, преодолеть препятствия и неопределенность ситуации.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2007.

2. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

3. Немов Р.С. Психология: в 2 т. М.: Просвещение, 1994. Т.2. С. 172-173.

4. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского. М.: Политиздат, 1990. С. 367.

5. Чернышев А.С., Сурьянинова Т.И. Генезис группового субъекта деятельности // Психологический журнал. 1990. Т. 11, №2. С. 7- 15.

Получено 10.07.13

N.V. Smirnov, Assistant, Kursk State Medical University (tel.: 8-910-310-28-16)

O.V. Chernyshova, Candidate of Sciences, Associate Professor, Southwest State University (Kursk) (e-mail: kgtup@mail.ru)

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF JOINT VENTURES PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The paper presents the results of influence individual- personality characteristics of children of primary school age in the process of joint activities.

Key words: *joint activity of children, primary school age, individual- personality traits.*

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

1. К публикации в «Известиях ЮЗГУ» 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;

– разрешение на опубликование в открытой печати статьи от учреждения, в котором выполнена работа (обязательно для статей по техническим специальностям, по экономическим – по требованию редколлегии);

– сведения об авторах (фамилия, имя отчество, место работы, должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, телефон, e-mail);

– электронный носитель (CD-диск).

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 (полу жирный, 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 краткая аннотация курсивом, отражающая краткое 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 – 5 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. 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) 50-48-19, 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>.