МИНОБРНАУКИ РОССИИ

ИЗВЕСТИЯ

Юго-Западного государственного университета

Серия
ЛИНГВИСТИКА И ПЕДАГОГИКА

№ 1
2012

Курск

№1 2012
Научный рецензируемый журнал

ИЗВЕСТИЯ

ЮГО-ЗАПАДНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
Серия Лингвистика и педагогика

Основан в 2010 г.

Выходит два раза в год

Учредитель: ГОУ ВПО «Юго-Западный государственный университет»

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

Редакционный совет

С.Г.Емельянов (председатель, главный редактор), д-р техн.наук, профессор, ректор ЮЗГУ;
Л.М. Червяков (зам. председателя), д-р техн. наук, профессор, ЮЗГУ;
Е.А.Кудряшов (зам. председателя), д-р техн.наук, профессор, ЮЗГУ.

В.И.Андреев, д-р техн.наук, профессор, МГСУ, г.Москва; **О.И.Атакищев**, д-р техн.наук, профессор, ЮЗГУ; **Р.К.Боженкова**, д-р филол.наук, профессор, ЮЗГУ; **Ю.В. Вертакова**, д-р экон. наук, профессор, ЮЗГУ; **В.Н.Гридин**, д-р техн.наук, профессор, ЦИТП РАН, Москва; **С.В.Дегтярев**, д-р техн.наук, профессор, ЮЗГУ; **В.Э.Дрейзин**, д-р техн.наук, профессор, ЮЗГУ; **И.А.Каляев**, чл.корр.РАН, д-р техн.наук, профессор, НИИ МВС РАН, Таганрог; **А.Ф.Каперко**, д-р техн.наук, профессор, МГИЭиМ, Москва; **В.И. Колчунов**, академик РААСН, д-р техн. наук, профессор, ОрелГТУ; **Н.А.Кореневский**, д-р техн.наук, профессор, ЮЗГУ; **П.Ф.Кравчук**, д-р философ.наук, профессор, ЮЗГУ; **А.П.Кузьменко**, д-р физ.-мат.наук, профессор, ЮЗГУ; **Ю.Н.Кульчин**, чл.-корр.РАН, д-р физ-мат.наук,профессор, ИАиПУ РАН, Владивосток; **Д.А.Новиков**, чл.-корр.РАН, д-р техн.наук, профессор, ИПУ РАН, Москва; **А.В.Олейник**, д-р техн.наук, профессор, департамент Минтранс РФ, Москва; **В.Н.Опарин**, чл.корр.РАН, д-р физ-мат.наук, пофессор, ИГД РАН, Новосибирск; **А.В.Островский**, д-р экон.наук, профессор ИДВ РАН, Москва; **В.И.Римшин**, д-р техн.наук, профессор, МГАКХ, Москва; **Г.В.Секесов**, д-р техн.наук, профессор, ИГД РАН, Хабаровск; **В.Н.Сусликов**, д-р юр.наук, профессор, ЮЗГУ; **М.Л.Титаренко**, ак.РАН, д-р философ.наук, профессор, ИДВ РАН, Москва; **В.С.Титов**, д-р техн.наук, профессор, ЮЗГУ; (отв.секретарь); **В.С. Федоров**, д-р техн.наук, профессор, чл. кор РААСН, Московский гос. ун-т путей сообщения; **А.С.Ястребов**, д-р техн.наук, профессор, СПГУТ, Санкт-Петербург; **С.Ф.Яцун**, д-р техн.наук, профессор, ЮЗГУ.

СОДЕРЖАНИЕ

Уважаемые коллеги! 6

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ 7

Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Атанова Д.В.
Проблемы современного социума: роль и функции эмоций в коммуникативных отношениях 7

Боженкова Р.К., Баскакова В.А.
К вопросу о статусе лингвистики цвета 13

Боженкова Н.А., Борко О.В.
К вопросу о тропеической составляющей инвективы .. 16

Самосенкова Т.В., Капустина О.Н.
Отбор и презентация лексического материала в учебном пособии для иностранных студентов (сельскохозяйственный профиль) 21

Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Мантулина Ю.В.
К вопросу о векторах формирования современной парадигмы языкознания 25

Боженкова Н.А., Боженкова Р.К.
Язык – культура – личность как методологический концепт обучения РКИ в условиях глобализации системы высшего образования 30

Боженкова Н.А., Диневич И.А., Майерс Г.Н., Полескова Э.Е.
К вопросу о стилистических фигурах с лексико-семантическими единицами категории состояния (на материале английского языка) 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ 41

Харзеева С.Э.
Некоторые аспекты когнитивной обработки учебной информации и решения задач в инновационном образовательном процессе 41

Редакционная коллегия:

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

Зам. главного редактора
Боженкова Р.К., д-р филол. наук, профессор

Члены редколлегии:

Боженкова Н.А., д-р филол. наук, доцент
Толстая А.Л., канд. филол. наук
Харзеева С.Э. д-р пед. наук, профессор
Шульгина Н.П., канд. пед. наук, доцент

Адрес редакции: 305040, г. Курск, ул.50 лет Октября, 94.
Телефоны: (4712) 50-48-19
Факс: (4712) 50-48-00. E-mail: rio_kursk@mail.ru

Оригинал-макет подготовлен О.В. Кофановой

Подписано в печать 05.05.12. Формат 60x84/8.
Бумага офсетная. Усл.печ.л. 4,2.
Тираж 1000 экз. Заказ . Цена свободная.
Юго-Западный государственный университет
305040, г. Курск, ул.50 лет Октября, 94.

Плата с аспирантов за публикацию не взимается.

Чернышова О.В.
Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к условиям обучения в вузе 47

Беленцов С.И.
Школьные беспорядки в годы Первой русской революции 51

К сведению авторов 56

© Юго-Западный государственный университет, 2012

№1 2012

Scientific reviewed journal

Published twice a year

PROCEEDINGS

of the SOUTH-WEST
STATE
UNIVERSITY
Series Linguistics and Pedagogical

CONTENS

Respected Collegues! **6**

FILOLOGY **7**

Bozhenkova R.S., Bozhenkova N.A., Atanova D.V.
The problems of modern socium: role and functions
of emotions in communicative relations 12

Bozhenkova R.S., Baskakova V.A.
To the question of colour linguistics' status 16

Bozhenkova N.A., Borko O.V.
On the issue of trope component of invective 21

Samosenkova T.V., Kapustina O.N.
Selection and presentation of the lexical material
in the manual for foreign students
(the agricultural profile) 25

Bozhenkova R.S., Bozhenkova N.A., Mantulina Iu.V.
Towards the question of the direction
of the modern paradigm 30

Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.S.
Language–Culture–Persone as a methodological concept
of the teaching of the russian as a foreign language
the conditions of globalization of the systems
in the higher education 36

Bozhenkova N.A., Dinevich I.A., Myers G.N.,
Poleskova E.A.
To the question of stylistic figures
of lexico-semantic units of category status
(on the base of the English language) 40

EDUCATIONAL SCIENCES **41**

Kharzeeva S.E.
Some aspects of educational information
cognitive processing and tasks solving
in innovative education process 47

Chernyshova O.V.
Psychologo-pedagogichesky aspects of adaptation of students to training conditions in higher education institution 51

Belentsov S.I.
School riots during the First Russian Revolution..... 55

Information for authors..... 56

© Southwest State University, 2012

Уважаемые коллеги!

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

Разнообразие инновационно ориентированных подходов авторов к описанию современной парадигмы гуманитарного знания объединяется проблемой межкультурной коммуникации – как в самом широком, полиэтническом, так и в конкретном, межличностном смысле. При этом процессы вербального/невербального взаимодействия освещаются в разных ракурсах и под разным углом зрения – от лингвокультурологического, когнитивно-дискурсивного, семантико-грамматического, метаязыкового, прагма- и социолингвистического до методического, лингводидактического, психолого-педагогического и др.

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

- речевые реалии и поведенческие схемы в различных сферах бытования (язык СМИ и Интернета, проявление типологических личностных особенностей, психомыслительная деятельность индивида как основа применения знаний в новой коммуникативной среде и др.);
- национально-культурная спецификация языкового универсума (лексико-стилистическая экспликация, социальная дифференциация языка, лингвоколористические универсалии и др.);
- теория и практика обучения русских и иностранных студентов (инновационное лингвопрофессиональное образование, профессионально-интегрированная и интенсивно-коммуникативная технология, этнокультурная компетенция и др.);
- психолого-педагогические новации в решении задач повышения уровня самореализации студентов (когнитивная модель учебной деятельности, педагогическая стратегия воспитания поликультурной личности и др.).

Надеемся, что опубликованные в этом выпуске 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

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 81’22

Р.К. Боженкова, д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка,
МГТУ им. Н.Э. Баумана

Н.А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, декан кафедры теоретической, прикладной и коммуникативной лингвистики, Юго-Западный государственный университет (г. Курск) (e-mail: natalyach@mail.ru)

Д.В. Атанова, аспирант кафедры теоретической, прикладной и коммуникативной лингвистики, Юго-Западный государственный университет (г. Курск) (тел. (4712)52-38-28)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА: РОЛЬ И ФУНКЦИИ ЭМОЦИЙ В КОММУНИКАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

В статье рассматривается функционирование эмоций в коммуникативном пространстве современного социума. Выявляются лингвокультурологические особенности коммуникативного эмотивного поведения, эмоциональная компонента коммуникативной компетенции, определяется их языковое выражение.

Ключевые слова: *эмоции, дискурс, эмотивное поведение, коммуникативная компетенция.*

***

Очевидно, что эмоции составляют необходимый и существенный компонент речевой коммуникации. Изучение эмоциональной сферы и психофизиологического состояния человека как факторов, влияющих на коммуникативный процесс, сегодня, в условиях социально-культурной нестабильности и стрессовых ситуаций, обусловливающих конфликтогенность общественных отношений, приобретает особую значимость. Более того, этническая, политическая, экономическая напряженность в межгрупповых и межличностных человеческих взаимоотношениях свидетельствуют о доминирующей роли эмоций в современном общении, поскольку многими нашими действиями руководят именно эмоции.

Бесспорно, внутренний мир человека всегда представлял интерес для ученых – в области философии, социологии, психологии, психиатрии; лингвисты же занимались его изучением существенно меньше. Однако с активизацией исследований реальных речевых практик произошел переворот в научных воззрениях на коммуникацию, выдвинувший на первый план выявление и изучение элементов, социально и культурно определяющих собственно эмотивную сферу общения. Сегодня эмотивная (эмоциональная) сторона языка и речи исследуется все более интенсивно: проблема эмотивности активно разрабатывается как в рамках дискурса, рассматривающего речевое взаимодействие неотрывно от социально-культурных компонентов, так и собственно лингвистики эмоций как нового направления, занимающегося выявлением эмоционально-смысловой доминанты, эмотивных тем, субъективных смыслов языка и речи.

Эмоции охватывают все виды общественной деятельности, образующие коммуникативное пространство: СМИ, политику, бытовое общение. Эмоции стали важнейшими компонентами разума, мышления и языкового сознания современного человека, принадлежащего к любой лингвокультуре. Объяснением этому служат глобальные позитивные и негативные изменения в интегрирующемся обществе, расширение контактов и углубление сфер межличностного и международного общения, усиливающаяся тенденция к агрессивности в отношениях между людьми как одного этноса, так и разных национальностей. В результате «страсти накаляются», и эмоции начинают «звучать» в разных сферах жизнедеятельности, нарушая стилевые каноны и привнося дополнительные смыслы.

Общий рост агрессивности проецируется и на тональность массмедиийного дискурса. В.И. Шаховский связывает это явление с многочисленными природными, технократическими, социальными и политическими катаклизмами и катастрофами, происходящими в мире, которые не могут не вызывать эмоциональное резонанс у населения и собственно у авторов текстов СМИ. Кроме того, пишет ученый, «широкое использование эмоций объясняется и общим раскрепощением человека, который перестал бояться и открыто проявляет свои эмоции в обществе, что ведет к увеличению числа эмотивных речевых актов в разных формах коммуникации» [6, с. 24]. Так, письма журналиста М.В. Минкина фактически содержат каталог политических и социальных событий в России и травмирующие психику последствия. Эти письма являются ярким примером массовой эмоциональной коммуникации, возбуждаемой одним человеком – журналистом, ведущим рубрику в газете «Московский комсомолец». Приведем фрагмент одного из писем:

Владимир Владимирович, письмо очень личное, но начну с политики. Нас (*и вас*) *так учили: сперва общественное, потом личное.*

В среду в Думе вы говорили об успехах. Вы сказали про рынок труда, рынок жилья, про газовый рынок, автомобильный, строительный, мировой... И рынков этих было столько, что вы, похоже, потеряли бдительность (*служба в Дрездене давно позади, самоконтроль естественно снижен*). *Вы заговорили о новой системе губернаторских выборов. Вы сказали:* ***«Опасность того, что на рынке избирательных услуг будут востребованы национализм и сепаратизм, представляет для нас угрозу. Нужно к этому очень аккуратно относиться, очень-очень аккуратно».***

Это ваше высказывание крайне неаккуратно. Почти что явка с повинной.

Мы ходили на выборы, а вы, оказывается, работали на рынке избирательных услуг. Интересно, какие там цены? Все твердят про пятьсот рублей, про бюджетников, но это же неправда. Точнее, не вся правда. Знаю людей, которым гигантская коммерческая структура оплатила билеты на «Сапсан», три дня в гостинице, питание — это тысяч двадцать на каждого; какие там бюджетники... [10].

Письма построены по формуле *события + аргументация + экспрессия + эмоция + оценка + индивидуальный ментальный стиль = эмоциональный эффект и эмоциональная обратная связь с автором.* Автор доступен для обратной связи, поэтому все эмоции читателя адресуются ему, а не тем, о ком он пишет. По мнению В.И. Шаховского, этот пример косвенного отражения социальных и индивидуальных эмоций со всей очевидностью показывает практическую значимость лингвистики эмоций, ее важность для практики коммуникации [6, с.25].

Интересно, что любая речевая формула изначально имеет эксплицитный или имплицитный эмоциональный заряд, который основан на эмоции интереса (выгодно/невыгодно; удобно/неудобно; нравственно/безнравственно). В этом смысле эмоции человека выполняют функцию катализатора его креативной (созидательной) способности. Такая способность обусловливает эмоциональный отклик на различные события, происходящие в социуме, мотивирует порождение эмотивных знаков для вербализации новых понятий, появляющихся в современном дискурсе, например *ампутация совести, лжепатриоты, лица в масках, положить лицом на асфальт, говорящие головы, печальный груз, революция вялых роз, СМИсители* [6, с. 26].

Создание данных понятий начинается с восстановления эмоциональных следов в памяти языковой личности, связанных с ее предыдущим эмоциональным опытом. Эти следы, предстающие в виде образов, хранящихся в эмоциональной памяти, открывают новые эмоциональные валентности языковых единиц, согласующиеся с новой эмоциональной ситуацией при перенесении в нее прошлого опыта. Так, восприятие слова *ампутация* основывается на рациональном знании, но затем сопровождается эмоциональным знанием или опытом. В современных СМИ фраза *ампутация совести* соотносится с событиями в Челябинском военном училище, где дедовщина привела к ампутации ног у курсанта. Воспроизведение данного случая в памяти российских коммуникантов дает основу для адекватной интерпретации этого новообразования в более широком контексте, а именно передачи эмоционального осуждения негативных явлений в армии [6, с. 27].

Композит *кадровый голод*, послуживший заголовком к газетной статье, передает ситуацию в сфере здравоохранения, где наблюдается острый дефицит докторов [9, с. 3]. Негодование выражает и конструкция *штопать дыры в бюджете*, являющаяся отражением нестабильности в государственном финансировании. Горечь от отсутствия толерантности в глобальном обществе породила эмотивную единицу *заповедник расизма*. Именно слово «заповедник» придает сочетанию негативно-экспрессивную окраску. Сочетание *политический пасьянс* выражает ситуацию многопартийности, т.е. расклад сил в преддверии или после выборов. В выражении *социальный громоотвод* (в широком смысле) заключена идея социального учреждения (судебные, правовые и законодательные органы), выступающего в качестве прикрытия, соучастника-покрывателя темных дел, отводчика опасности (например, уголовного преследования).

Таким путем – соединением двух слов, за которыми стоит собственное значение и субъективный смысл, – создается новое эмоциональное понятие и новый эмоциональный образ. В русском коммуникативном пространстве такие композиты играют роль «эмоционального резонатора», апеллирующего к памяти человека, воздействующего на его сознание и потому являющегося излюбленным приемом активного привлечения внимания в текстах СМИ. Так, в зависимости от жанра и его целей эмоциональная реакция на явления действительности, как положительные, так и отрицательные, служит неким орудием в целенаправленном сознательном делопроизводстве.

Сами эмоции, как полагают ученые, необходимы для существования человека. Б.И. Додонов приходит к выводу, что «эмоциональное насыщение организма является его важной врожденной и прижизненно развивающейся потребностью» [4, с. 76]. Несмотря на расхождения психологов в вопросе значения эмоций, их главной функцией признается участие в управлении поведением и деятельностью человека, где они могут играть как положительную, так и отрицательную роль.

Э. Фромм пишет о потребности человека в положительных эмоциях. Действительно, человек делает многие вещи ради получения удовольствия, наслаждения: слушает музыку, читает нравящуюся ему книгу, катается на американских горках, чтобы испытать «острые ощущения» и т. д. Поэтому эмоция выступает в виде цели (человек делает что-то ради получения желаемого переживания). Осознаваемая же цель является для человека ценностью или, по Б.И. Додонову, мотивом поведения. Такой же целью, как и ценностью, для человека и общества в целом является коммуникация, в которой эксплицитно и имплицитно проявляются

эмоциональные вербальные и невербальные знаки. Одним из важнейших выводов, полученных в рамках данной исследовательской парадигмы, стал вывод о существовании эмоционально-смысловой доминанты в естественной коммуникации (Пищальникова, 2003; Шаховский, 2004). *Эмоциональную доминанту* дискурса составляют дискурсивные эмоции, создающие эмоциональный фон общения.

Безусловно, эмоции влияют на ход коммуникации: под их воздействием происходит мена коммуникативных ролей, изменение реакций собеседников, выбор дискурсивных формул. Наконец, эмоции могут использоваться в качестве средства манипулирования людьми. Манипулирование, как пишет И.П. Ильин, является той функцией эмоции, которая обеспечивает достижение каких-то определенных целей человека: например, плач, крик, страдальческая мимика ребенка могут вызвать взрослых сочувствие. Таким образом, эмоции помогают человеку добиваться удовлетворения своих потребностей через изменения в нужную сторону поведения других людей [4, с. 122]. В качестве средств манипулирования используются улыбка, смех, угроза, крик, плач, показное равнодушие, показное страдание и т.п. В этом свете актуальным становится разработка принципов воздействия на коммуниканта.

Коммуниканты (адресант и адресат) являются основным фокусом отражения внеязыковой действительности в устном дискурсе. Они задают эмоциональную доминанту рассматриваемого дискурса через эмоции, в свою очередь преломляющиеся в речевых формулах. По языковым оборотам можно восстановить коммуникативную ситуацию, условия, в которых она протекает, сопровождающие настроения ее участников.

Особого внимания заслуживает взгляд В.И. Шаховского на проблему «эмоционального оформления» коммуникативного взаимодействия: рождения реакции субъекта на стимул, который заставляет человека по-иному группировать объекты мира и их свойства [6, с. 48]. Иными словами, осмысление человеком отношений может сопровождаться эмоциями. Автор приводит соответствующие иллюстрации, представляющие описание ситуации и вызываемую ею эмоциональную реакцию: 1) *Старый замок в двери упорно не открывается: «Чертов замок!»;* 2) *Целый день в квартире звонит телефон, не давая ничего делать: «Проклятый телефон!»;* 3) *Подвел каким-то образом приятель: «Ну и свинья же!»;* 4) *Получила неожиданный подарок: «Ой! Что за прелесть!»* [6, с. 48].

Не менее интересным для теории дискурса является репрезентация эмоций, специфика их выражения в разных коммуникативных системах, а также особенности влияния факторов эмоциональности на характер коммуникативного поведения человека. Ярким примером такого ритуала выступают формы вежливости в разных национальных культурах. Так, социально значимыми оказываются английская вежливость, заключенная в формулах *Sorry! Excuse me!* и сопровождаемая соответствующей мимикой, американская облигаторная социальная улыбка, выражающая политкорректность, и японская улыбка на похоронах как обрядовое поведение, следование которому вошло в традицию. Очевидно, что ситуация, составляемая национально-культурными особенностями, может влиять на значение и роль эмотивного поведения и на ход коммуникативного процесса в целом.

Эмоционально-экспрессивный тон коммуникации имеет огромное значение для всех сфер общественной жизни, и там, где британцы скромны и сдержанны, американцы и русские громко заявляют о себе, о чем свидетельствуют языковые

маркеры. Так, при сопоставлении национального выражения эмоционального состояния – пылкости китайцев и сдержанности англичан – обнаруживается «конфликт менталитетов»: в восприятии представителей британской культуры несколько странно выглядит объявление, встречающее иностранных гостей в багажном отделении Пекинского аэропорта: *«We are proud and delighted to be of any service to you!» – «Мы гордимся и наслаждаемся возможностью служить вам!»* Контраст между реальной услугой – выдачей багажа – и стилистически завышенным словесным выражением *proud and delighted!* [5, с. 206]. В данном случае эмоциональная доминанта общего восторга определила соответствующую дискурсивную формулу.

С.Г. Тер-Минасова пишет о крайней эмоциональности русского человека, вызвавшей тенденцию «громко заявлять о себе» [5]. Этот момент особенно актуален для рекламного бизнеса в России, стремительно развивающегося в наши дни. Многие русские рекламы, переведенные на английский язык, звучат слишком громко («кричат при свете дня») и поэтому подозрительны для иностранцев. Например, рекламный призыв приезжать туристами в Москву и почувствовать русское гостеприимство заканчивался фразой: *«Каждый, кто хоть раз побывал в Москве, подтвердит эти слова».* На английском языке эта реклама выглядела так: «*Every one who visited Moscow at least once would subscribe to these words».* Тон рекламы слишком прямолинеен и категоричен для западного клиента, а словосочетание *at least once* (хоть раз) вызывает сомнения и наводит на мысль, что второй визит в Москву может изменить впечатление [5]. Здесь наблюдается столкновение культур в создании и восприятии стимула и последующей эмоциональной реакции.

В обществе бытует мнение, что англичанам не свойственно проявление эмоций, что объясняется их сдержанностью, холодно-расчетливым созерцанием действительности. Очевидно, данное убеждение рождено стереотипным мышлением, суждения которого опровергает сам английский язык, располагающий значительным количеством эмоционально-экспрессивных средств оформления речи, таких, как разные виды инверсии (*Isn't it lovely! Her face is gentle; she looks as if she was alive / Великолепно! Черты ее лица такие мягкие, как будто она живая*) [8, с. 14], эмфатическая структура предложения (высказывания), формируемая усилительной конструкцией с глаголом *to do* (*I **do** appreciate your loyalty! / Я так ценю твою преданность!*) [7, с. 30], придание усиления высказыванию интонационным выделением артикля *the* (*– Brighton is one of the best towns. – It's **the** best! / – Брайтон – один из лучших городов. Он **самый** лучший!*) [8, с. 8]. Английская речь не скупа на эмоциональные знаки, и, соответственно, общение в данной культурной среде не лишено эмоциональности.

Таковы некоторые лингвокультурологические особенности коммуникативной культуры, обусловленной эмоциональной доминантой общения. Особенно актуальным направлением в данной области является проблема эмоционального понимания и понимание эмоционального, на что обращал внимание В.И. Шаховский [6, с. 62]. Как отмечает Р.К. Боженкова, здесь необходимо проникновение во внутренний мир другого человека. Эффективность коммуникации напрямую связана с умением оценивать и понимать не только сказанное собеседником, но и самого собеседника [3, с.100].

Таким образом, в исследовании коммуникативной значимости эмоций важным выводом становится определе-

ние их системности, которая фиксируется в нормах поведения, называемых коммуникативной компетенцией. Коммуникативная компетенция же неразрывно связана с коммуникативной грамотностью, состоящей в знании правил общения (от собственно культурной речи до этикетных аспектов), умении их соотнести с конкретной ситуацией (вспомним о вежливости и толерантности) и применении в заданном контексте – в определенном виде дискурса.

Более того, в коммуникативном пространстве современного социума, где определяющая роль эмоций очевидна, управление эмоциями и сознательная, направленная на достижение адекватного эмоционального поведения деятельность человека есть единственный залог нормального функционирования общества.

Список литературы

1. Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие / сост. Л.Н. Чурилина. 4-е изд. М., 2009.

2. Боженкова Н.А., Бондарева И.А. К вопросу об особенностях вербального оформления состояния эмоциональной напряженности // Новый взгляд на проблемы современного языкознания: матер. II Междунар. конф. школьников, студентов и аспирантов / Юго-Зап. гос. ун-т. Курск, 2011. С. 9–13.

3. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Шаклеин В.М. Русский язык и культура речи: учеб. М., 2011.

4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб., 2001.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

6. Шаховский В.И. Эмоции: долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М., 2010.

7. Ястребова Е.Б., Владыкина Л.Г., Ермакова М.В. Курс английского языка для студентов языковых вузов. Coursebook for Upper Intermediate Students: учеб. для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М., 2007.

8. Tomalin B. Westminster English. Курс разговорного английского языка. Book 37: метод. пособие. М., 2003.

9. Друг для друга. 24 апр. (№ 17). 2012.

10. Письмо президенту «Слово не воробей…» // Московский комсомолец. 2012. 13 апр. (№ 25916). URL: http://www.mk.ru.

Получено 18.03.12

R.S. Bozhenkova, Doctor of Philology, Professor, Professor of Russian language Chair, MSTU of N.E. Baumann

N.A. Bozhenkova, Doctor of Philology, Professor, Dean of the Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, Soutwest State University (Kursk) (e-mail: natalyach@mail.ru)

D.V. Atanova, Graduate Student, Theoretical, Applied and Communicative Linguistics, Soutwest State University (Kursk) (tel. (4712)52-38-28)

THE PROBLEMS OF MODERN SOCIUM: ROLE AND FUNCTIONS OF EMOTIONS IN COMMUNICATIVE RELATIONS

This article regards functioning of emotions in communicative space of modern society. Some cultural peculiarities of communicative emotional behavior, emotional component of communicative competence are revealed and emotional language expressions are performed.

Key words: *emotions, discourse, emotional behaviour, communicative competence.*

УДК 81'42

Р.К. Боженкова, д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка,
МГТУ им. Н.Э. Баумана (e-mail: natalyach@mail.ru)

В.А. Баскакова, студентка факультета лингвистики и межкультурной коммуникации,
Юго-Западный государственный университет (г. Курск)
(e-mail: violakursk@yandex.ru)

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ ЛИНГВИСТИКИ ЦВЕТА

Статья представляет собой описание лингвистики цвета как самостоятельной научной парадигмы. В работе предлагаются векторы развития цветолингвистики, отражающие иерархичность ее устроенности.

Ключевые слова: *цветообозначения, объект и предмет цветолингвистики, методики и приемы исследования, векторы развития.*

***

Все мы знаем, что многое в окружающем мире воспринимается благодаря зрительной способности человека различать цвета: трудно представить сферу человеческой деятельности, в которой не присутствовал бы цветовой фактор. На протяжении целых столетий человеческая мысль пыталась проникнуть в физическую и физиологическую природу цвета, понять его влияние на сознание людей, изучить его эстетику. Поэтому не удивительно, что феномен *цвета* привлекает внимание исследователей в разных областях научного знания: физике, психологии, физиологии, биологии, медицине, этнологии, культурологии, философии, эстетике, математике, геральдике и др. Названные науки подходят к изучению феномена цвета с разных сторон, что свидетельствует о многоуровневости и многоплановости данного явления. Цвет как междисциплинарный объект исследования различных наук и областей человеческой деятельности репрезентируется в языке посредством системы цветообозначающей лексики. Изучение таких цветообозначений, как элементов языковой структуры и неотъемлемой части концептуальной картины мира, бесспорно, представляет отдельный интерес.

Внимание к словам, содержащим сему 'цвет', обусловлено их важностью в формировании личностных представлений об окружающей действительности. По мнению Е.В. Рахилиной, цвет служит для того, чтобы отличить один предмет физического мира от другого ему подобного. Эта «различительная» функция особенно проявляется в тех случаях, когда объекты существуют в большом количестве экземпляров, т.е. цвет становится с языковой точки зрения релевантным и может быть описан языковыми средствами [1]. Отметим, что цветообозначения представляют собой иерархически упорядоченную лексическую группу, системные отношения которой исследуются с различных позиций: с точки зрения полевого подхода, со стороны выявления семантических, словообразовательных, морфологических и синтаксических особенностей, а также в аспекте закрепления новых экспрессивно-образных значений в художественных целях. Иначе говоря, актуальный смысл изучения терминов цвета заключается в их осознании как изначальных носителей и инструментов национальных языков и культур.

В современном языкознании институционализация лингвистики цвета (лингвистического цветоведения) как научного направления, начавшего свое становление с 50-60-х годов XX века, очевидна и, по мнению В.Г. Кульпиной, «приобретает все более конкретные черты» [2, с. 7]. Сформировался круг ученых, регулярно обсуждающих проблемы цветонаименований в разных языках, сложился банк колористических проблем, накопилась в достаточном объеме научная литература по описанию цветослов, происходит постоянное обсуждение этих проблем и литературы на соответствующих научных мероприятиях.

Четко определился и ***объект*** научных исследований лингвистики цвета как самостоятельной научной парадигмы – лексические единицы, содержащие в своем составе цветовые семы; объект, который соответствующим образом конкретизирует основной ***предмет*** лингвистических исследований – язык и мышление, язык и общество. Определился понятийно-терминологический аппарат лингвистики цвета на базе категорий сопоставительной лингвистики – таких понятий, как симметрия – асимметрия, сходство – различие, схождение – расхождение, соответствие – несоответствие, исходный язык – сопоставляемый язык и др.

При исследовании цветонаименований широко используются различные методики (компонентный, контекстуальный, статистический, анализ и т.д.), создаются новые исследовательские приемы (психолингвистический эксперимент, определение индекса живописности и т.д.), предполагающие наиболее полное описание состава цветообозначений, особенностей их употребления и восприятия.

Однако учеными в определении перспективы дальнейшего развития лингвистики цвета используется разный терминологический аппарат. Так, одни лингвисты рассматривают автономные ***направления*** изучения концепта цвета: сопоставительное, эволютивное, психолингвистическое, когнитивное, лингвокультурологическое, номинационно-терминообразующее, онтологическое [3, с. 159]. Другие же выделяют ***подходы*** к изучению цветообозначений, номинируемые как антропологический, психологический, гендерный и лингвокультурологический.

С собственно лингвистической точки зрения существует шесть основных аспектов исследования цветообозначений: исторический, лексико-семантический, грамматический, когнитивный, функциональный, сопоставительный [4, с. 1].

В целях систематизации метаязыка лингвистики цвета мы предлагаем использовать термин ***векторы развития,*** отражающий, во-первых, самостоятельность, во-вторых, динамичность становления цветолингвистической концепции. Соответственно, нами определены историко-эволютивный, функционально-грамматический, психолингвистичексий, когнитивно-семантический, сопоставительный и лингвокультурологический векторы в развитии цветолингвистики.

Историко-эволютивный вектор развития (Иссерлин, 1951; Бахилина, 1975; Василевич, Мищенко 2004; Норманская, 2005; и др.) предполагает исследование истории отдельных слов и групп слов, называющих цвет, изучение процесса формирования групп цветообозначений, а также их состава в тот или иной период развития языка. Кроме того, ученых интересует проблема поиска семантического первоэлемента, позволяющего детально описать историю семантики цветовых слов. Знать историю изучаемой группы слов, их происхождение необходимо, так как такие знания являются основанием, на котором базируются современные теории концептуального изучения цветовых слов.

Функционально-грамматический вектор находит отражение в многочисленных исследованиях, посвященных описанию функционирования цветообозначений в художественных текстах (Тойшибаева, 1990; Губенко, 1999; Лысоиваненко, 2001; Лукьяненко, 2004; Меньчева, 2004; и др). Это связано с тем, что цветопись является одним из неотъемлемых элементов идиостиля писателя / поэта. Цветообозначения помогают авторам раскрывать идею произведения, создавать определенный эмоциональный настрой, рисовать образы героев. Функционально-грамматический вектор исследования предполагает рассмотрение цветообозначений как интенсификаторов выразительности и изобразительности речи и соотнесения их с рядом тропов и стилистических фигур, являющихся актуа-

лизаторами прагматики высказывания. Одновременно изучаются морфологические и синтаксические особенности цветообозначений с целью выделения наиболее частотных и прагматически значимых цветослов (Даунене, 1966; Кайбияйнен, 1996; и др.). Знание морфологической, синтаксической специфики указанной группы слов позволит в некоторых случаях определить, в какой образной функции будет реализован колоратив.

Психолингвистический вектор (Л.В. Василевич, Р.М. Фрумкина, Л.С. Гуриев, Е.Н. Колодкина, П.В. Яньшин, Р.В. Алимпиева) ставит своей задачей изучение психологических свойств цвета в текстовом пространстве и их влияния на сознание реципиента.

В рамках *когнитивно-семантического* вектора исследования (Вежбицкая, 1997; Рахилина 2000; Алимпиева, 1986; Качаев, 1968, 1984; и др.) учеными обращается внимание на современное состояние системы цветообозначений: рассматриваются процессы развития семантической структуры отдельных цветов, формирование дополнительных к основному образных, символических значений у цветообозначений, становление лексико-семантических групп цветовых слов. Это позволяет на основании общности значений распределить цветовые слова по группам, а также выявить цветообозначения, употребленные в художественной речи в прямом и переносном значении. Когнитивные аспекты цветообозначений раскрывают специфику воздействия речи автора на читателя.

Сопоставительный вектор иследования (Кульпина, 2001; Макеенко, 2001; Светличная, 2003; и др.) позволяет получить информацию о сходстве или различии цветовых спектров разных языков, о национально-специфических, лингвокультурных особенностях цветообозначений, о понятийных моделях видения мира и моделях интерпретации мира в отдельных языках. Обозначенный вектор является продолжением когнитивно-семантического и целесообразен в кругу сегодняшнего интереса к эффективному межкультурному сотрудничеству.

Значимость *лингвокультурологического* вектора в исследованиях по цветолингвистике неоспорима благодаря объективному восстановлению смысловых трансформаций, которые отражают соответствующую той или иной эпохе наивную картину мира, а также реконструирование ментальных установок, мировоззренческой системы в целом. Поэтому чрезвычайно продуктивным представляется лингвокультурологический анализ маркеров идиостиля поэтов / писателей, в которых тексто- и концептообразующими категориями обозначены цветолексемы, не только фиксирующие семантические процессы на разных языковых уровнях и детерминирующие художественный почерк автора, но и репрезентирующие языковую картину мира в определенный период и воплощающие этнокультурные особенности социума [5, с. 16].

Таким образом, анализ теоретического материала по проблемам изучения цветообозначений показал, что лингвистика цвета как самостоятельная научная дисциплина имеет собственную прочную теоретическую и методологическую базу, а выявленные векторы в развитии цветолингвистики в определенной мере задают направления дальнейших поисков.

Список литературы

1. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М., 2000.

2. Кульпина В.Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания: автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 2002.

3. Байрамова Л. Социально-языковая номинация с цветолекемами // Слово. Текст. Время. Новые средства языковой номинации в новой Европе: матер. VII

Междунар. науч. конф. / под. ред. М. Алексеенко, М. Кучинска. Щецин, 2004. 478 с.

4. Яковлева И.Н. Функционирование колоративной лексики в романе В. Набокова «Король, Дама, Валет». М., 2009.

5. Боженкова Р.К., Баскакова В.А. Цветовая картина мира Е.И. Носова // Новый взгляд на проблемы современного языкознания: матер. I Междунар. науч. конф. школьников, студентов и аспирантов / науч. ред. Боженкова Р.К. Курск, 2010. С. 15–21.

Получено 5.03.12

R.S. Bozhenkova, Doctor of Philology, Professor, Professor of Russian language Chair, MSTU of N.E. Baumann (e-mail: natalyach@mail.ru)

V.A. Baskakova, student of Lingvistics and Crosscultural Communication Faculty, Soutwest State University (Kursk) (e-mail: violakursk@yandex.ru)

TO THE QUESTION OF COLOUR LINGUISTICS' STATUS

The article represents the description of colour linguistics as an independent scientific paradigm. The research deals with the development vectors of colour linguistics that reflect its hierarchical structure.

Key words: *color terms, object and subject of colour linguistics, techniques and research methods, vectors of development.*

УДК 808.53

Н.А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, декан кафедры теоретической, прикладной и коммуникативной лингвистики, Юго-Западный государственный университет (г. Курск) (e-mail: natalyach@mail.ru)

О.В. Борко, студентка 3 курса факультета лингвистики и межкультурной коммуникации, Юго-Западный государственный университет (г. Курск) (e-mail: nefertity51@yandex.ru)

К ВОПРОСУ О ТРОПЕИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНВЕКТИВЫ

Предлагаемая статья представляет собой анализ инвективных конструкций с точки зрения их тропеических составляющих.

Ключевые слова: *инвектива, речеповеденческие тактики, собственно языковые приемы, троп.*

***

Общеизвестно, что любое высказывание имеет своей целью воздействие на реципиента, особенно в случаях создания публичного письменного либо устного текста. Так, в ряде наших работ [1–4] было установлено, что современные политические тексты изобилуют конструкциями, воздействующими как на предмет речи (политический противник), так и на ее объект (электорат). Такие конструкции называются инвективными и формируют инвективную стратегию, включающую в себя ряд речеповеденческих тактик (**навешивание ярлыков, срывание масок, мнение эксперта, толкование, предсказание, комментированное цитирование, домысливание и распространение слухов и предположений**) и собственно языковых приемов (**сравнение, метафоризация, гиперболизация, обобщение, употребление слов-эпистемиков, использование пейротивных выражений, каламбуризация с включением прецедентных имен и текстов, употребление сниженной лексики, риторические вопросы и восклицания с вводным комментированием, переключение языковых кодов**) [2].

В условиях жесткой борьбы за обладание властью политики стремятся повысить рейтинги своей популярности всеми доступными для них способами, в которых инвектива, к сожалению, играет центральную роль. Поскольку инвективное

высказывание всегда двунаправлено, то одной из его целей является порождение аффективного состояния получателя. Данный эффект «осуществляется преимущественно за счет введения нарушений в коды языковых уровней и их последующего редуцирования» [6], другими словами, в результате замены обычных элементов дискурса специфическими, образными. Инвектива – это оскорбление, а язык «изначально» не настроен на него, поэтому для образования инвективы необходимо переносное значение. Так, выразительность, точность и «колкость» инвективных конструкций достигается путем создания нового образа, который имеет под собой второй план, реализующийся тропеическими средствами.

Троп образуется на базе ассоциаций между двумя представлениями как следствие взаимного наложения этих представлений. «В результате наложения происходит актуализация общих признаков, и выражение приобретает черты усиленной изобразительности» [10]. Существует два вида тропов – языковые и речевые. И те, и другие отличаются высокой степенью выразительности, однако языковые тропы за время своего существования превратились в факт языка, частично стерев свою образную характеристику, поэтому наибольший интерес для нас представляют речевые тропы, свежесть и оригинальность которых более эффективно актуализирует инвективную направленность высказываний.

Самым частотным в речи тропом является, конечно, **метафора** (перенесение свойств одного предмета (явления) на другой на основании признака, общего для обоих сопоставляемых членов). Однако данный троп не сводится к простой «замене» смысла – это «изменение смыслового содержания слова, возникающее в результате действия двух базовых операций: добавления и сокращения сем» [6]. Метафоризация лежит в основе внушительного числа инвективных тактик – от навешивания ярлыков до распространения слухов и предположений. Приведем примеры некоторых из них:

Телевидение – это ***дорога с односторонним движением с кучей ограничений и регуляторов.*** *Сеть для многоуважаемой оппозиции –* ***это движение смыслов и столкновение мнений на встречных курсах «по горизонтали», где нет авторитетов и ограничений, где запросто можно «вылететь на встречку»*** [5] (срывание масок).

«Общественное» телевидение создают в качестве очередной ***«несъедобной кости», которую кидают народу*** *– наряду с выборами губернаторов* [8] (толкование).

«Однако, по словам заместителя председателя краевого правительства Е. Вишнякова, возглавляющего региональный штаб по предупреждению и тушению лесных пожаров, дым, которым затянуто небо над Читой и рядом окрестных населённых пунктов, связан не с местными пожарами. А с чем тогда, спрашивается? А с тем, что бушуют в соседней Бурятии. Такая, дескать, ***роза ветров сложилась – удобная для бюрократа: мои, мол, пожары с краю****»* [7] (домысливание и распространение слухов и предположений).

Так, читатель (или слушатель) непроизвольно чувствует изменение содержательного плана лексического материала, а «эти маленькие семантические «скандалы» обращают его внимание на само сообщение» [6], осуществляя одну из главных задач инвективы. В этом случае метафора представляет собой единство означающих и несовпадение соответствующих им означаемых, вследствие чего возникающее противоречие заставляет читателя / слушателя производить редукцию полного значения частей образного высказывания, пытаясь обосновать единство означающих.

Разновидностью метафоры, по Г.Г. Хазагерову, является **олицетворение**, т.е. «перенос свойств человека на животных и неодушевленные или абстрактные предметы» [10]. С политико-риторической точки зрения данному виду тропа придается особое значение как самому сильному и действенному:

Депутат-коммунист В.С. Романов напомнил, что за прошлый год из России ***«утекло» 115 миллиардов долларов.*** *«Это грозный симптом.* ***Капитал бежит****, а правительство ничего не делает; что ожидает Россию? Какие меры вырабатываются с учётом неизбежности второй волны мирового кризиса? То, что происходит в Европе, вызывает большую тревогу», – заявил депутат* [7].

Как пишет журнал «Русский репортер», являющийся партнером WikiLeaks в России, депутат Левченко заявил американцу, что политические ***реформы,*** *проводимые президентом Дмитрием Медведевым,* ***попусту сотрясают воздух*** [5].

Инвектива при помощи олицетворения наиболее ярко актуализируется в сторону имплицитной выраженности. Определенные слова и действия, с одной стороны, приписываются неодушевленному неопределенному лицу, однако при этом присутствует намек (как явление) на вышестоящее руководство. Соответственно, олицетворение в составе инвективы частично трансформируется, приобретая дополнительную функцию.

Если **намек** в олицетворении является добавочным признаком, то для одноименного вида тропа в составе инвективной конструкции он оказывается основным, например:

А управляющие организации мы сейчас загоним и создадим некое национальное объединение в виде очередной кормушки для кого-то. ***Можно догадаться даже для кого*** [9].

Возвращаясь к понятиям метафоры и олицетворения, заметим, что они сосредоточиваются обязательно в пределах единственного знака [6]. **Аллегория** же распространяется на ряд знаков, поскольку ее роль состоит в развертывании метафоры:

И в заключение В.Н. Федоткин сказал: «Это бюджет с двойным дном. С одной стороны, выделяется что-то вузам, преподавателям, ветеранам, простым людям, чтобы было чуточку полегче. А с другой – в расходную часть бюджета направляется всего 10% от поступлений. Это хитрость, это уже не экономика, это политика. Вы помните басню «Ворона и Лисица», вы знаете, кому достался сыр. Так вот, ***мы хотим, чтобы сыр достался народу, а не каким-то лукавым лисицам!****»* [7].

В каждом направленном в мой адрес обращении люди пишут о том, что «предчувствуют приближение катастрофы» и ***не могут больше жить так, как им велит «барин»****. Мы все не можем* [8].

«Это не закон, ***это аракчеевщина,*** *самая откровенная и циничная», – считает Г.А. Зюганов* [7].

Нетрудно заметить, что каждый из приведенных примеров аллегории содержит в себе культурный пласт. Источник, откуда заимствуются предметы аллегории, достаточно важен в политико-риторическом отношении, так как «способен консолидировать аудиторию, напомнить об общем культурном или религиозно-нравственном фонде» [10], что становится еще одной ступенью к достижению цели инвективной стратегии. Кроме того, отсыл к историческим фактам (описывающим горький опыт, как в случае с «аракчеевщиной») апеллирует к сознанию слушателя, формируя в нем образ всеобщего недовольства и нежелания повторения ошибок государственного масштаба политическим деятелем, против которого направлена инвектива.

Изобразительное средство языка, выразительное определение, придающее речи образность, называется **эпитетом** и нередко используется при построении инвективного высказывания:

Но есть силы, которые, наплевав на волеизъявление новочеркасцев, хотят вернуть к власти ***жалких казнокрадов****, приватизировавших за 9 лет множество земельных участков, объектов недвижимости, включая даже детские сады* [7].

Почти все въезды на платный участок трассы «Дон» перекрыли, и теперь местным жителям благодаря вашему законопроекту «Платные дороги» придётся либо ехать на альтернативное Старокаширское шоссе, а это ***гиблые заторы****, либо делать десятикилометровый крюк к терминалам оплаты* [8].

Важной характеристикой эпитета для политического инвективного дискурса является четкая оценочность и высокая степень изобразительности. Эпитет дает индивидуальную окраску выражаемому предмету или явлению, бросает на него явный негативный свет и делает предмет (явление) стилистически значимым во всем высказывании. Таким образом, эпитет в составе инвективы превращается в средство акцентирования изначально уничижительных оценочных смыслов.

Троп тождества, или **перифраз**, – нередкий гость в инвективных конструкциях. Наиболее характерен он для речеповеденческой тактики навешивания ярлыков:

Это тоже одна из технологий «единороссовского» большинства: из долгого ящика под сукно, из кулька в рогожку, а реально заняться вопросом – когда это будет политически выгодно думским «медведям» [7].

Однако последняя выборная кампания показала: ***«партию телевизора»*** *сильно потеснила* ***«партия Интернета»*** [5].

Мы видим, что некоторые перифразы служат для прикрытия и маскировки содержания (пример 2). Другие, напротив, служат для «придания речи резкого характера, для демонстрации отрицательного отношения к объекту, снижения стиля» [10] (пример 1). В этом смысле перифраз оказывается наиболее приближенным к понятию инвективы как скрытого, завуалированного уничижения, что и делает их союз максимально продуктивным – в политическом дискурсе тактика навешивания ярлыков встречается чаще остальных.

Нередко в политическом инвективном дискурсе используются такие виды тропов, как **ирония** и **парадокс**. Оба тропа основаны на передаче контраста. Ирония представляет собой употребление слова или слов в противоположном значении [10], в широком смысле это есть вид скрытой насмешки над политическим оппонентом:

Озорные школьники*, Президент Путин и премьер Медведев на днях принялись подсчитывать с ухмылочками, что правительство обновилось на 70%* [7].

По правую руку потянулся бесконечный забор резиденции ***«очень авторитетного человека»*** [7].

Ценность иронии заключается в том, что она характеризует не отдельное слово, а целое высказывание. Таким образом, употребив в пресуппозиции ироничную синтагму (лексему), далее вся речь воспринимается с противоположной, насмешливо-уничижительной коннотацией.

Парадокс, в свою очередь, также основан на контрасте, однако несколько другого уровня. Это резко расходящийся с логикой предыдущего текста или с привычным положением дел вывод утверждения, имеющий переносное значение:

Подписан указ о создании в России общественного телевидения. Вдумайтесь в это название. Ничего противоре-

чивого в нём не находите? Ведь это всё равно, что подписать ***указ о создании ветра или народной музыки*** [8].

Быть может, 18 лет назад России действительно нужно было вступить в ВТО, а сейчас мы находимся в том состоянии, когда нам ***«уже рановато»*** [8].

Парадокс помогает разрушить догму, высмеять устаревшее, надоевшее и субъективно-абсурдное. Наиболее важными для инвективной конструкции характеристиками парадокса является его афористичность, четкость, краткость и логическая завершенность, что позволяет без потери и излишнего увеличения основного содержания усилить уничижительную семантику инвективы.

Бесспорно, эффект восприятия письменного или устного политического текста, подобно зрению и слуху, – это реакция на посылаемые стимулы. Чем ярче картинка, тем вероятнее ее заметить – чем выразительнее речь, тем точнее она воздействует. Таким образом, наиболее эффективным для привлечения внимания на интуитивном уровне оказывается использование тропа. Благодаря своей специфической формальной и семантической структуре тропеическое средство категоризирует и ту конструкцию, в состав которой он входит. Тропеичность придает инвективному высказыванию бóльшую выразительность и, что особенно важно, действенность, поскольку нет более «удобного» способа самовозвышения, чем принижение достоинств оппонента, организованного «завуалированными» лексико-синтагматическими средствами.

Список литературы

1. Боженкова Н.А. К вопросу о категориальных единицах современной политической логосферы // Русский язык и культура: проблемы преподавания в вузах Российской Федерации: матер. науч.-практ. семинара / науч. ред. Р.К. Боженкова. Курск, 2008. С. 4–9.

2. Боженкова Н.А., Борко О.В. Инвектогенность языка современной предвыборной кампании // Молодежь и XXI век: матер. III Междунар. молодежной науч. конф. / Юго-Зап. гос. ун-т. Курск, 2011. Ч. 2.

3. Боженкова Н.А., Борко О.В. Инвективная стратегия как механизм организации современных политических дискурсов // Новый взгляд на проблемы современного языкознания: матер. II Международ. научн. конф. школьников, студентов и аспирантов / Юго-Зап. гос. ун-т. Курск, 2011. С. 10–17.

4. Боженкова Н.А., Борко О.В. Политический слоган как репрезентант инвективы: лингвокультурные реалии // Язык и межкультурная коммуникации в современном информационном пространстве: матер. III Междунар. науч.-практ. конф. школьников и студентов. Курск, 2012. С. 4–8.

5. «Единая Россия» в СМИ. URL: http://er.ru/press/publications/ (дата обращения: 20.05.2012).

6. Общая риторика: [пер. с фр.] / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон [и др.]; общ. ред. и вступ. ст. А.К. Авеличева. М.: Прогресс, 1986.

7. Партийная печать КПРФ. URL: http://www. gazeta-pravda.ru/ (дата обращения: 20.05.2012).

8. Партийная пресса ЛДПР. URL: http://www.ldpr.ru/#ldpr_talks/Party_press (дата обращения: 20.05.2012).

9. Справедливая Россия. Главные новости. URL: http://www.spravedlivo.ru/news/primary_news/ (дата обращения: 03.06.2012).

10. Хазагеров Г.Г. Риторический словарь. М.: Флинта: Наука, 2009.

Получено 8.01.12

N.A. Bozhenkova, Doctor of Sciences, Professor, Dean of Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, Soutwest State University (Kursk) (e-mail: natalyach@mail.ru)

O.V. Borko, student of Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, Soutwest State University (Kursk) (e-mail: nefertity51@yandex.ru)

ON THE ISSUE OF TROPE COMPONENT OF INVECTIVE

The given article analyses invective constructions from the point of view of their trope components.

Key words: *invective, speech-behavioral tactics, language techniques proper, trope.*

УДК 378.6:63

Т.В. Самосенкова, д-р пед. наук, профессор Национального исследовательского университета «БелГУ»

О.Н. Капустина, аспирант Национального исследовательского университета «БелГУ»

ОТБОР И ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЙ ПРОФИЛЬ)

В данной статье рассматривается проблема отбора и презентации лексического материала для будущих специалистов сельскохозяйственных вузов.

Ключевые слова: *профессиональное общение, специальность, сельскохозяйственный профиль, отбор, презентация, учебный текст, терминология.*

***

Вопрос обучения языку профессионального общения – один из основных вопросов методики преподавания русского языка как иностранного. Целью обучения русскому языку студентов сельскохозяйственной академии является практическое владение иностранными студентами русским языком как средством овладения специальностью, средством профессионального общения.

Современный учебник русского языка для студентов-нефилологов должен строиться с учётом реальных и потенциальных речевых потребностей студентов – будущих специалистов того или иного профиля. Необходимо выявить и уточнить сферы реального речевого общения будущих специалистов сельского хозяйства, чтобы максимально сблизить цели и содержание обучения с требованиями будущей специальности студентов.

Целями обучения определяются и отбор, и презентация лексического материала в учебных пособиях для студентов.

Основной упор при обучении языку специальности делается на отбор текстового материала. Существенным остаётся вопрос: на каких текстах обучать иностранных студентов языку специальности. Мы разделяем мнение тех исследователей, которые считают нужным включить в учебные пособия прежде всего общенаучные и специальные тексты. Как показывает наш опыт, обучение студентов-нефилологов целесообразнее проводить на общенаучных и научно-популярных текстах, обеспечивающих лексический материал для развития навыков и умений по необходимым для данной специальности видам речевой деятельности. Узкоспециальный текст на 1 сертификационном уровне использовать нерационально, так как на первом году обучения студенты не проходят узкоспециальные дисциплины, ещё не знакомы с проблемами узкой специализации. Поэтому преимущество при отборе текстов студенты сами отдают текстам общенаучного и научно-популярного характера по данному профилю (ветеринарии, агрономии). Они менее сложны по содержанию, менее насыщены узкоспециальными терминами, с которыми они знакомятся на старших курсах под руководством специалистов определенной отрасли науки.

Таким образом, общенаучная и научно-популярная литература является наиболее доступной по своему содержанию и лексическому составу для студентов 1 – 2 сертификационного уровня вла-

дения языком и служит тем полезным материалом, на котором можно развивать навыки и умения чтения научной литературы, а также говорения и письма, необходимые в профессиональной сфере общения будущих специалистов.

Кроме того, мы разделяем мнение тех авторов, которые в основе отбора текстов придерживаются принципов коммуникативности и тематичности. Учебные тексты таким образом объединяться общим содержанием, характеризуются смысловой членимостью, повторяемостью лексики. Отметим, что тексты, предлагаемые для работы в аудитории, должны быть актуальными, информативными и доступными в языковом отношении. Правильный подбор текстов – это одна из предпосылок успешной работы в процессе овладения языком специальности.

В своей работе с текстами по специальности иностранные студенты, прежде всего, встречаются с трудностями лексического характера. Для преодоления этих трудностей необходима продуманная система презентации лексико-семантических особенностей языка специальности. В учебных целях слова могут быть систематизированы по разным параметрам в зависимости от того, какие характеристики слова – лингвистические или экстралингвистические – будут учитываться в тот или иной момент учебного процесса. Группировка слов по какому-либо признаку является одним из средств внутренней языковой наглядности. Слова могут быть сгруппированы по формальным признакам, по значению (тематические группировки), на основе системных связей – словообразовательных, синонимических, лексико-семантических и др.

В настоящее время наибольшее распространение в учебных пособиях завоевал тематико-ситуативный принцип отбора и организации лексического материала. Объединение слов в тематически связанные группы облегчает семантизацию слов, способствует лучшему запоминанию в силу особенностей формулирования ассоциативных лексических связей и обеспечивает потребности профессиональной коммуникации в пределах тех тем, которые выделены в учебном пособии для изучения и усвоения в учебном процессе. Каждая тема, изучаемая в течение нескольких занятий или цикла занятий, включает в себя ряд текстов (подтем), лексическое содержание которых представляет собой тематическую группу. В тематической группе содержится как подлежащий активизации в речи материал, так и материал, не предназначенный для активного употребления, однако без знания которого невозможно понимание данного текста по специальности (т.е. материал для пассивного усвоения). В первую очередь вводится и активизируется лексика, необходимая для реализации профессиональной коммуникативной задачи, поставленной перед каждым циклом занятий. Активизации подлежат также общенаучные и специальные слова-термины, содержащиеся в учебных текстах. Особого внимания требуют общелитературные слова, приобретающие в языке специальности терминологическое значение. Часто это многозначные слова, употребляющиеся в специальном тексте в одном из значений. Например, в русской ветеринарной лексике число общеупотребительных слов со значением специального термина весьма значительно: *запуск коровы, рубец, сносить, откладывать яйца, содержание животного, поддерживать лактацию, бобовое сено* и т.д.

Принцип тематической организации лексики в сочетании с последовательным усложнением учебного материала позволяет упорядочить весь учебный материал в учебном пособии, способствует овладению русской лексикой и практическому употреблению её в речи [1, с. 40].

Однако отметим, что не всегда тематический принцип является наиболее эффективным способом презентации лексики. Его существенный недостаток в том, что в таких группировках могут отсутствовать системные связи. В результате

этого появляются неточные соответствия с родным языком учащихся и как следствие этого – интерференционные ошибки.

Поэтому можно согласиться с авторами, предлагающими сгруппировать лексику, где это возможно, в лексико-семантические группы, позволяющие отразить характер системных отношений слов внутри данной группы [3, с. 82]. Сопоставление условий употребления слов, близких по значению, даёт возможность вскрыть характеристики слов и их семантические связи [3, с. 82]. Общая семантика таких групп слов конкретизируется и уточняется через раскрытие каждого конкретного слова данной группы и его сочетаемости. Часто раскрытие значения слова через сопоставление его со словами данной семантической группы оказывается самым экономным. Например, сопоставление единиц *преподавать – учить – обучать или обучение – учение – учёба или пользоваться – использовать – применять – употреблять или продовольственный – питательный – пищевой или мокрый – влажный – сырой* или же приставочные глаголы *помнить – запомнить – вспомнить – припоминать – напомнить – упоминать или прорастание – произрастание, производить – изготовлять* и т.д. позволяет уточнить каждое слово одной семантической группы благодаря раскрытию общей семантики всей группы в целом, а также правильно организовать работу над активным усвоением каждой единицы группы.

Сопоставление лексических единиц, объединённых одной семантической группой, дает возможность определить потенциально возможные ошибки в рамках системы изучаемого языка. Слова (глаголы, существительные, прилагательные) одной семантической группы требуют тщательной семантизации и с точки зрения родного языка учащихся. Иначе появляются ошибки, объясняемые интерференцией родного языка. Для иллюстрации можно привести некоторые примеры ошибок указанного характера в речи студентов-агрономов: *продовольственные вещества* (*вм. питательные*)*; пищевая культура* (*вм. продовольственная*)*, мокрая почва* (*вм. влажная*)*; растительные условия (вм. условия произрастания*)*; сильно терпеть от выпревания* (*вм. страдать*)*; учение (вм. учёба*) *в вузе; это работа по ботанике; надо вспомнить* (*вм. запомнить*) *много латинских названий; солому употребляют* (*вм. используют*) *на подстилку; употреблять* (*вм. применять*) *разные методы*. В приведённых примерах под влиянием родного языка происходит нарушение не только семантических отношений, но и синтагматических связей сходных лексических единиц. Как показывает практика, любые семантически близкие единицы языка вызывают затруднения в процессе овладения неродным языком [2, с. 214], и это обстоятельство следует учитывать даже на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному.

При подаче лексического материала особое внимание следует уделять синонимам, составляющим группы на основе сближения по значению. На продвинутом этапе (2, 3 сертификационный уровень) работа над синонимами требует охвата всего синонимического ряда, слов, семантически связанных друг с другом, так как сопоставление отдельных единиц ряда даёт возможность правильно комментировать употребление данного слова. Слова синонимического ряда следует подавать в сочетаниях с другими словами, сопоставить с соотносительными единицами родного языка учащихся, чтобы предупредить возможные ошибки лексико-семантического характера. Часто причиной таких ошибок является несоответствие между значениями слов изучаемого и родного языка, наличие неодинакового состава синонимического ряда и разницы в семантике его членов. Студенты-иностранцы затрудняются в выборе близких по значению русских слов и ошибочно употребляют их в своей речи: *тяжёлый экзамен, предмет, зачёт; трудное положение животного; крепкая земля; твёрдо связано; крепко расти; выбор*

животных (*вм. отбор*)*; твёрдо* (*вм. сильно*) *страдать* и т.д.

Наряду с группами слов, у которых сохраняется единый семантический стержень (лексико-семантические группы, синонимы, антонимы), в языке встречаются группы многозначных слов, представляющие определённые трудности для нерусских учащихся. Многозначность связана с тем, что в слове может быть, по крайней мере, два значения: конкретное и абстрактное, прямое и переносное [3, с. 86]. Пути работы над разными группами многозначных слов должны быть различными. Следует учитывать, что, например, значение русских слов часто может не совпадать с объёмом значений в родном языке учащихся. Часто ошибки в речи студентов-иностранцев объясняются перенесением объёма многозначного слова в родном языке на русский язык. В таких случаях многозначное слово используется как доминанта нескольких или целого ряда русских слов, отличающихся оттенками значений. Например, *положение скота* (*вм. состояние*)*, страдает мороз* (*вм. переносит*)*, дополнение породы* (*вм. совершенствование*) и др. При выборе одного из нескольких русских слов предпочтение отдаётся словам с более общим значением, иногда более нейтральным, стилистически не окрашенным, которые более близки к родному эквиваленту.

Подобные расхождения в употреблении многозначных слов в изучаемом и родном языке необходимо учесть при подаче соответствующего языкового материала в учебном пособии, а для предупреждения ошибок лексико-семантического характера требуются сложные внутриязыковые и межъязыковые сопоставления, учёт родного языка учащихся.

Как показывают приведённые примеры, немало трудностей для иностранцев в овладении русской лексикой представляет усвоение лексико-грамматической сочетаемости слов. Поэтому для понимания слова и для правильного употребления его в речи очень важно обращать внимание на сочетаемость лексических единиц. Часто лексическая сочетаемость тесно связана с семантикой компонентов словосочетания. Например, в русском языке говорят: *варить кофе, но кипятить молоко, воду.* Особое место занимают несвободные словосочетания: *произвести впечатление, обмен опытом* и др.

Кроме того, нормы сочетаемости слов в одном языке очень часто расходятся с нормами в другом языке. Поэтому в лексических и лексико-грамматических словосочетаниях могут встретиться такие моменты, которые не видны и не поняты учащимися. В результате этого иностранные студенты затрудняются в употреблении слов в словосочетаниях и допускают немало ошибок, перенося в русскую речь лексико-грамматические или лексические связи слов родного языка.

Интерференция в лексической сочетаемости состоит в том, что смысловой объём и сочетаемость слов в родном и русском языках обычно не совпадают, и порождение слов и словосочетаний производится по знакомым моделям. А такое перенесение типовой сочетаемости родного языка на русский приводит к нарушению нормы в русской речи учащихся.

Следует отметить, что причиной нарушения норм в словоупотреблении и сочетаемости слов в русской речи иностранных учащихся всё же является и недостаточное знание семантики слов и тех связей, с которыми они должны выступать в словосочетаниях. Поэтому при введении новой лексики необходимо больше внимания уделять разъяснению новых слов, их значений, подавать не изолированную лексическую единицу, а естественные и типичные для этого слова словосочетания. Наконец, все лексические единицы, в особенности те, которые могут давать ошибки, должны быть введены в устные тренировочные и коммуникативные упражнения, чтобы они запомнились, закрепились и употреблялись в активной речевой деятельности учащихся. Что касается межъязыковых со-

поставлений, то целью такого сопоставления должно стать выявление совпадений и расхождений, являющихся источником интерференционных ошибок.

Задача формирования профессиональной коммуникативной компетенции является основной при обучении иностранных студентов сельскохозяйственных специальностей языку профессионального общения, этому в большой степени способствует создание профессионально ориентированного учебного пособия, реализующего коммуникативные потребностей иностранных учащихся в учебно-познавательной деятельности.

Список литературы

1. Колесникова, А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. М., 1977. С. 40.

2. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1977. С. 214.

3. Чемоданова Е.Д. Лингвометодические вопросы обучения русской лексике на продвинутом этапе // Русский язык как иностранный: актуальные вопросы описания и методика преподавания. М., 1982. С. 80–94.

Получено 12.03.12

T.V. Samosenkova, Doctor of Ped. Sciences, Professor of the National Research University, «BSU»

O.N. Kapustina, Graduate Student of the National Research University, «BSU»

SELECTION AND PRESENTATION OF THE LEXICAL MATERIAL IN THE MANUAL FOR FOREIGN STUDENTS (THE AGRICULTURAL PROFILE)

In the following article we considered the problem of selection and presentation of a lexical material for the future experts of agricultural high schools.

Key words: *professional dialogue, specialty, agricultural profile, selection, presentation, the educational text, terminology.*

УДК 801

Р.К. Боженкова, д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка, МГТУ им. Н.Э. Баумана (e-mail: natalyach@mail.ru)

Н.А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, декан кафедры теоретической, прикладной и коммуникативной лингвистики, Юго-Западный государственный университет (г. Курск)

Ю.В. Мантулина, студентка, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Юго-Западный государственный университет (г. Курск)

К ВОПРОСУ О ВЕКТОРАХ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Статья посвящена проблеме изучения языка, культуры и этноса в их взаимосвязи и взаимодействии. Приводятся краткие данные ассоциативного эксперимента, выявляющего стереотипные представления инофонов о русском этносе и фрагменты этнокультурной специфики системы русского языка.

Ключевые слова: *язык, культура, этнос, стереотип, этнокультурный компонент.*

***

Утверждение, что язык любого народа – ведущий показатель исторической общности людей, которую принято называть термином «нация» [4, с. 22], сегодня является аксиоматичным. Бесспорно, что в языке отражается не только реальная действительность, условия жизни человека, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, обычаи, традиции, система ценностей. Язык – это сокровищница культуры и одновременно инструмент культуры, который формирует личность посредством заложенного в языке видения мира, отношения к людям и т.д.

Чтобы отразить сложнейшую сущность языка, Ю.С. Степанов представил его в виде совокупности нескольких образов, поскольку отдельно взятый образ

не способен полностью репрезентовать все стороны языка:

1) язык как язык индивида;
2) язык как член семьи языков;
3) язык как структура;
4) язык как система;
5) язык как тип и характер;
6) язык как компьютер;
7) язык как пространство мысли и как «дом духа» (М. Хайдеггер), т.е. язык как результат сложной когнитивной деятельности человека, язык как результат деятельности народа, язык как результат деятельности творческой личности и результат деятельности нормализаторов языка [9].

В конце XX в. к этим семи образам прибавился еще один, восьмой образ: язык как элемент культуры, вне культуры не существующий. По словам В.А. Масловой, «язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [8, с. 9][1]. Язык – это то, что лежит на поверхности бытия человека в культуре. Отсюда возникает несколько вопросов: *что возникло раньше – язык или культура? Как именно взаимодействуют язык и культура? Что объединяет язык и культуру?*

Э. Сепир считал, что язык предшествует культуре, поскольку по отношению к ней является инструментом выражения значения [10, с. 42]. Известный этнолог К. Леви-Строс говорил о том, что «язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов» [7, с. 185]. В.А. Маслова рассматривала язык «как феномен культуры», который выступает как «выразитель особой национальной ментальности» [8, с. 8]. Язык может быть воспринят и как компонент культуры, и как орудие культуры. Мысль о том, что язык и действительность структурно сходны, высказывал еще Л. Ельмслев [6]. Е.Ф. Тарасов отмечает, что язык включен в культуру, так как «тело» знака (означающее) является культурным предметом, в форме которого опредмечена языковая и коммуникативная способность человека, значение знака – это также культурное образование, которое возникает только в человеческой деятельности [11]. Язык по отношению к культуре обладает кумулятивным свойством – он накапливает культуру и наследует ее. Культура, в свою очередь, включена в язык, поскольку вся она смоделирована в тексте, причем самыми существенными формами сохранения культуры, по мнению Э. Сепира, являются «пословицы, лечебные заклинания, стандартизированные молитвы, народные предания, родословные» [10, с. 233]. Таким образом, по нашему мнению, отношения между языком и культурой могут рассматриваться как отношения части и целого.

Вместе с тем взаимодействие языка и культуры нужно исследовать крайне осторожно, помня, что это два разных явления, две разные семиотические системы, хотя и имеют много общего:

1) культура, равно как и язык, – это формы сознания, отображающие мировоззрение человека;
2) культура и язык существуют в диалоге между собой, т.е. сосуществуют;
3) субъект культуры и языка – это всегда индивид или социум, личность или общество;
4) нормативность – общая для языка и культуры черта;
5) историзм – одно из существенных свойств культуры и языка;
6) языку и культуре присуща антиномия «динамика-статистика».

[1] **Культура**, по Э. Сепиру, – это социально унаследованная совокупность практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни [10, с. 185]. Культура, согласно другой интерпретации Сепира, – это ценностный отбор, осуществляемый обществом [10, с.193].

По мнению В.А. Масловой, взаимосвязь культуры и языка прослеживается в:

1) коммуникативных процессах;

2) онтогенезе (формировании языковых способностей человека);

3) филогенезе (формировании родового, общественного знания человека) [8, с. 60].

«Культуру можно определить как то, *что* данное общество думает, язык же есть то, *как* думают» [10, с. 193], т.е. в центре культуры, как и в центре языка, – человек с его мышлением, сознанием и разумом. «Культура соотнесена с языком через концепт пространства» [8, с. 63], т.е. языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры, поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, ведь именно благодаря языку человек воспринимает и интерпретирует окружающий мир.

Считается, что каждый национальный язык членит мир и концептуализирует его по-своему, т.е. каждый язык репрезентует особую картину мира, которая, в свою очередь, тесно связана с человеком, фиксирующим результаты познания в слове. В итоге совокупность этих знаний, запечатленных в языковой форме, формирует языковую картину мира. Соответственно, понятие картины мира строится на изучении представлений человека о мире[1]. «Если мир – это человек и среда в их взаимодействии, то картина мира – результат переработки информации о среде и человеке» [8, с. 64]. Таким образом, наша концептуальная система, отображенная в виде языковой картины мира, зависит от физического и культурного опыта и непосредственно связана с ним.

У каждого народа, каждой нации есть свои собственные представления об окружающем мире, о людях, представителях другой культуры, – этнокультурные стереотипы, т.е. обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ [8, с. 108]. Немецкая аккуратность, русский «авось», китайские церемонии, африканский темперамент, итальянская вспыльчивость, финское упрямство, эстонская медлительность, польская галантность – стереотипные представления о народе, которые распространяются на каждого его представителя. Соответственно, стереотип – это такое явление языка и речи, которое позволяет, с одной стороны, хранить и трансформировать некоторые доминантные составляющие данной культуры, а с другой – проявить себя среди «своих» и одновременно распознать «своего», следовательно, и «чужого».

С целью выявления стереотипных представлений о русском этносе нами был проведен ассоциативный эксперимент. Отметим, что ассоциативные реакции – это как бы средоточение сущностей, в котором испытуемые показывают, как они понимают данное слово и что за ним стоит. В проведенном нами эксперименте участвовали иностранные учащиеся – слушатели адаптационного курса подготовки граждан зарубежных стран. Время их пребывания в России – не более 6 месяцев. В рамках эксперимента испытуемым было предложено охарактеризовать такие понятия, как «*Россия*», «*русский язык*», «*русский человек*», первыми «всплывшими» лексическими единицами.

Для характеристики нашей страны иностранные учащиеся использовали следующие прилагательные (ответы испытуемых даются в убывающей частотности): *огромная, холодная, красивая, богатая, культурная, большая, мрачная, с богатой интересной культурой.* Русский язык представляется им как *сложный,* но *богатый, красивый, мелодичный, непонятный,* но *интересный.* Русских иностранные учащиеся видят такими: *добрые, дружелюбные, открытые, краси-*

[1] Человек понимается здесь как носитель определенной национальной ментальности и языка.

вые, веселые, умные, любят развлечения, спортивные, активные, позитивные, гордые, много работают, разговорчивые, сердечные, отзывчивые, хорошие, сплоченные и одновременно *агрессивные, жадные, хмурые, без улыбки, злые, беспечные и странные* и т.д.

Почему именно такие представления о русском этносе? Думается, что стереотипы поведения фиксируются в языке, поэтому инофоны, изучая русский язык, формируют те или иные образы посредством извлечения этнокультурных особенностей из фонетических, грамматических, лексических языковых средств.

Становится ясным тогда, что для формирования объективного знания о русской этнокультуре особое внимание на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории стоит уделять этнокультурному компоненту[1], представляющему собой ту основу, на базе которой формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации; навыки и умения вербального и невербального поведения.

Очевидно, что этнокультурный компонент присутствует на каждом языковом уровне (фонетическом, грамматическом, лексическом). Учет этнокультурного аспекта на занятиях иностранного языка позволяет организовать учебный процесс таким образом, что формирование, например, фонетического материала происходит параллельно с систематическим усвоением информации этнокультурного характера и повышает эффективность работы по развитию иноязычной речи. Так, например, этноориентированная направленность обучения русской фонетике может быть представлена в процессе работы над русскими фонетическими зарядками, скороговорками: *На Ерёму напала дрёма, от дрёмы уснул Ерёма*, загадками, которые легко разгадываются, т.к. ответ напрашивается сам собой (из-за рифмы и ритма): *Тучки в небе побежали, я раскрою зонтик, Дружно капли заплясали. Это значит…* (*Дождик*). Этноориентированная направленность обучения русской фонетике отражается в ассонансе гласных звуков русского языка, что не свойственно многим другим языкам (например, *Ветер по морю гуляет* – придает тексту мелодичность, певучесть).

При формировании системы грамматического материала интересно отыскивать и подчеркивать тонкую связь языка и ментальности русского народа, что позволяет в некоторой мере снизить «накал», вызванный у инофонов сложностью и неосознаваемостью русской грамматики. Так, например, эмоциональность русских раскрывается в богатейшей системе словообразовательных и словоизменительных суффиксов, идеально приспособленной для выражения огромного спектра разнообразных отношений к предмету, явлению или событию (ср.: *домишко, домик, дом, домище* и т.п.), что определяет высокую «эмоциональную температуру русского текста» [5, с. 55]. Некоторую «безответственность» русского человека представляется возможным проследить в так называемой категории неконтролируемости, через которую описывается событие, осуществляемое независимо от воли субъекта (*мне довелось услышать; ненароком проболтался*), демонстрируется таинственность некой силы, ответственной за событие (*подмывает сказать; тянет погулять*), перекладывается ответственность субъекта действия на какой-либо мнимый субъект (*бес попутал; черт дернул; бешенство помутило разум*) или же на одну из частей тела, но не на самого себя (*ноги не дер-*

[1] Этнокультурный компонент – главный компонент этноориентированной методики обучения иностранным языкам (или этнометодики, как называет такую модель обучения РКИ Т.М. Балыхина [1]).

жат; рука не поднимается; язык не ворочается) и т.д.

Естественно, что наибольшую сложность в процессе изучения русского языка как иностранного для реципиентов составляет лексико-семантический уровень, в наибольшей мере отражающий этническую специфику русского народа (ср.: *авось, удаль, пазуха, баклуши, правда* и т.д.). Так, русский философ Н.А. Бердяев отмечает «чудное русское слово» *правда*, подчеркивая, что оно не имеет соответствующего выражения на других языках [4]. Конечно, при семантизации лексемы *правда* представляется возможным заменить данную единицу синонимом *истина*, не подчеркивая при этом этнокультурную специфику «*русской правды*». Однако если инофон обратится к русским пословицам и поговоркам, содержащим компонент *правда*, то обнаружит, что *у каждого Павла своя правда.* Русская народная мудрость гласит: *истина одна, а правд много*; *истина хороша, да и правда не худа.* Мы все стремимся узнать *правду*, поскольку *не все то правда, что говорится*. *Правду,* как шило, в мешке не утаишь. *Правда* градуальна: какая правда *истиннее*? *Истину* проповедуют, за *правду* сражаются. Выясняется, что есть *правда народа*, но нет, например, *правды дворян*. *Истине* служат жрецы религии и науки, *правде* – борцы и защитники угнетенных. В суде клянутся говорить *правду*, суд стремится установить *истину*, чтобы затем судить по *правде*. В русском миропонимании есть *святая правда* как высшая общечеловеческая ценность и *истинная правда*. По мнению А. Вежбицкой, слово *истина* обозначает не просто *правду*, но, скорее, нечто вроде «*окончательной правды*» [5, с. 33]. Получается, *правда* и *истина* не равноценные для русского этноса понятия, поэтому, безусловно, учет этнокультурного компонента при формировании лексических (равно как и фонетических и грамматических) знаний не столько важен, сколько необходим.

Особая роль в формировании этнической культуры инофона, безусловно, принадлежит пословицам и поговоркам, отражающим миропонимание народа, его представление о самом себе. Так, например, такая особенность поведения русских, как неулыбчивость и даже некоторая физиогномическая мрачность, репрезентирована в следующих пословицах и поговорках: *Мехи да хи-хи вводят в грехи; Смех до добра не доведет; Скалозубы не бывают любы; Смех без причины – признак дурачины и др*. Доброта, открытость и щедрость русских регламентируется в обществе целом рядом правил, закрепившихся в пословицах и поговорках: *Хоть не богат, а гостям рад; Коли есть, что в печи, все на стол мечи; Гостю щей не жалей, а погуще налей; Умел звать – умей и угощать; За пустой стол гостей не сажают.* Стереотип о русской «прижимистости», очевидно, сложился благодаря следующим выражениям: *Ни сам ни гам, ни другому не дам; Съесть не могу, а оставить жаль; Трястись над каждой копейкой; Жадный – зимой снега не выпросишь* и др. Фразеология русского языка рисует человека трудолюбивым, тружеником и трудягой: *Счастье и труд рядом живут; Без труда не вытащишь и рыбку из труда; Терпение и труд все перетрут* и др., возможно, отсюда русский в сознании иностранцев – человек, который много работает.

Получается, что, изучая язык параллельно с культурой носителей данного языка, инофон одновременно начинает воспринимать мир так, как он отражается и описывается данным языком. Изучив какое-либо культурное явление так, как оно представлено в языке, можно познать особенности мышления человека, принадлежащего к определенной культурной общности, и, вероятно, сформировать то, что Р.К. Боженкова называет «лингвокультурным сознанием» [2].

Таким образом, антропоцентрическая парадигма, сложившаяся на рубеже тысячелетий, поставила сегодня новые

задачи перед исследователями языка и требует новых векторов его описания, в центре которого – композит «язык – культура – человек – этнос».

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. М.: РУДН, 2010. 344 с.

2. Боженкова Р.К. Понимание текста как лингвокультурологическая категория: монография. Курск, 2000. 176 с.

3. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Шаклеин В.М. Русский язык и культура речи: учеб. М.: Флинта: Наука, 2011. 608 с.

4. Бердяев Н.А. Судьба России. М., 2004. С. 75–76.

5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.

6. Ельмслев Л. Пролегомены к теории языка // Новое в лингвистике. М., 1960. Т. 1. 303 с.

7. Леви-Строс К. Структурная антропология. М., 1985. 399 с.

8. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.

9. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. М., 1985. 336 с.

10. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. 656 с.

11. Тарасов Е.Ф. Язык и культура: методологические проблемы // Язык и культура. Сборник образов. М., 1987. С. 27–36.

Получено 10.04.12

R.S. Bozhenkova, Doctor of Philology, Professor of Russian language Chair, MSTU of N.E. Baumann (e-mail: natalyach@mail.ru)

N.A. Bozhenkova, Doctor of Sciences, Professor, Dean of Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, Soutwest State University (Kursk) (e-mail: natalyach@mail.ru)

Iu.V. Mantulina, Student, Theoretical and Applied Linguistics Chair, Soutwest State University (Kursk)

TOWARDS THE QUESTION OF THE DIRECTION OF THE MODERN PARADIGM

The article is devoted to the analysis of language, culture and ethnicity in their relationship and interaction. The thesis focuses on description of peculiarities of the Russian language.

Key words: *language, culture, ethnicity, stereotypes, ethno- cultural component.*

УДК 801

Н.А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, декан кафедры теоретической, прикладной и коммуникативной лингвистики, Юго-Западный государственный университет (г. Курск) (e-mail: natalyach@mail.ru)

Р.К. Боженкова, д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка, МГТУ им. Н.Э. Баумана

ЯЗЫК – КУЛЬТУРА – ЛИЧНОСТЬ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ ОБУЧЕНИЯ РКИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлено описание инновационного учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному «Уроки русского…», ориентированного на развитие лингвокультурологической и профессионально-речевой компетенции (уровень В2–С1) как базисного фактора формирования поликультурной личности студентов вузов гуманитарного профиля.

Ключевые слова: *методологический концепт, поликультурная личность, модель «форма – смысл – форма», современный учебно-методический комплекс.*

***

Сегодня, когда высшая школа России вступила в период формирования новой философии образования, детерминированный открытостью межгосударственных контактов и интеграцией стран в единое экономическое, политическое и социокультурное пространство, со всей очевидностью встает вопрос о необходимости переосмысления международным педагогическим сообществом основополагающих задач, определяющих профессиональную подготовку студентов.

В кругу разнообразных обучающих инновационных технологий, бесспорно, неординарными возможностями для современной молодежи всех стран обладают занятия иностранными языками, так как именно в этой среде учащиеся постигают особенности другой культуры через призму культуры собственного народа. Не случайно идеи одновременного детерминизма и взаимопроникновения духовно-нравственных и эстетических ценностей и традиций этносов приобрели универсальный характер для науки в целом: существуют многочисленные философские, социологические, психологические, педагогические труды, доказательно описывающие, что личность развивается и формируется именно через приобщение к иной культуре и овладение ею (при сохранении собственной национальной идентичности) путем погружения в различные вербальные и невербальные семиотические системы. Более того, ряд исследователей рассматривает иностранный язык как «производительную силу», а иноязычную грамотность – как «экономическую категорию» [1].

Данные положения сегодня стали постулирующими для российских университетов: в качестве ключевого средства, помогающего обновлять и обогащать систему знаний и навыков, называется языковая компетентность, реализующаяся в способности решать и *общекультурные задачи* (общаться с носителями разных языков, толерантно жить и работать в современном полиэтническом обществе и др.), и *профессиональные проблемы* (находить, переводить, адаптировать к условиям профессии, использовать для профессиональных нужд специальную информацию, в том числе на неродном языке, участвовать в международных профессиональных проектах, вести иноязычную деловую документацию, диалог, полилог со специалистами из разных стран и др.) и обусловливающая тем самым формирование компетенции профессионально-коммуникативной [2] .

В связи с этим в последнее десятилетие российская лингвистика на пути укрепления международных отношений ориентирована как на придание русскому языку особого статуса – проводника идеологии толерантности (что наиболее отчетливо просматривается в отношении содержательной составляющей процесса обучения русскому языку как иностранному), так и на создание новой парадигмы языкознания, в которой исследовательский вектор смещается в сторону первостепенной необходимости переосмысления системы подготовки иностранных студентов филологических направлений – будущих преподавателей РКИ, поскольку межкультурный диалог, категоризирующийся механизмом обращения «чужого» в «свое», лежит в основе профессиональной деятельности учителя иностранного (в том числе и русского) языка и оказывает непосредственное влияние на качество образовательного процесса в целом.

Иными словами, речь идет о выработке инновационных путей применения накопленного научного и педагогического опыта, которые не только обеспечат процесс обучения современными технологиями и лингводидактическим инструментарием комплексного последовательного развития коммуникативно-языковой компетенции иностранных студентов в неразрывной связи с их духовным и интеллектуально-профессиональным становлением, но и станут базисными блоками для формирования *личности педа-*

гога нового типа, обладающего теоретическими и практическими знаниями в области зарубежной (для него) филологии, владеющего лингвокультурологической составляющей педагогического образования другой страны, реализующего свою основную миссию – быть проводником межэтнических нравственных ценностей и образцом толерантного взаимодействия и на этом основании способным уже самостоятельно сформировать поликультурную личность будущего студента[1].

Безусловно, сама идея целенаправленного поэтапного процесса обеспечения качества университетского языкового образования отнюдь не нова. Однако системы, «в которой взаимоувязаны, согласованы, находятся в состоянии взаимодействия многие компоненты, что в совокупности позволяет эффективно *обучать* специалистов *на неродном* для учащихся *языке* в неродной социокультурной среде» [2], в практике высшего российского образования еще не представлено и проблема профессиональной подготовки иностранных студентов-филологов как важнейшего субститута акта аккультурации не потеряла своей актуальности: нет целостной картины содержания и этапов обучения, не определено, какие методические шаги и в какой последовательности нужно сделать на пути от второго сертификационного уровня владения русским языком (В2) к третьему-четвертому (С1–С2) и т.д.

На этом фоне (несмотря на насыщенность образовательного рынка значимыми учебными и учебно-методическими изданиями[2]) востребованность учебного комплекса, репрезентирующего признанный методологический концепт *язык – культура – личность*, т.е. ориентированного на формирование целостной лингвокультурологической и профессионально-речевой компетенции студентов-филологов, и при этом удовлетворяющего требования и обучающих, и обучаемых, очевидна.

Как представляется, названным параметрам соответствует новый (готовящийся к изданию в начале 2012 г.) учебный комплекс Р.К. Боженковой и Н.А. Боженковой «Уроки русского…»[3], в котором воплощению обозначенных задач подчинены все элементы педагогического дискурса – от интеграции современных подходов, предъявленных во всей

[1] В этом смысле курс РКИ, в рамках которого каждый преподаватель изначально характеризуется как носитель русской культуры, представляется в решении данной проблемы наиболее удобным, ибо позволяет совместить учебные, социально-адаптационные, профессиональные и другие цели, педагогически грамотно организовать диалогическое погружение по моделям «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – преподаватель – студент», первоначально обеспечивая возможность перехода от ситуаций учебных к условиям естественной коммуникации и в дальнейшем помогая в профессиональном становлении.

[2] Отметим только ряд изданий: Русское поле: учебный комплекс по русскому языку для иностранных учащихся / под ред. Е.Е. Юркова. СПб.: МИРС, 2008; Баско Н.В. Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику. М.: Русский язык. Курсы, 2010; Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Актуальный разговор: чем живёт человек: учеб. пособие по русскому языку для иностранцев. СПб.: Коста, 2005; Маркина Н.А., Прохоров Ю.Е. Мы похожи, но мы разные: учеб. пособие для продвинутого этапа обучения. М.: Русский язык: Курсы, 2010; Котова В.Д. Учебник русского языка для иностранных студентов гуманитарного профиля: Научный стиль речи / РУДН. М., 2004; Дерягина С.И. Русский язык для журналистов: учеб. пособие для иностранных учащихся. М.: Русский язык: курсы, 2011.

[3] Настоящий комплекс допущен Учебно-методическим объединением по направлениям педагогического образования в качестве учебника для студентов высших учебных заведений России, обучающихся по направлениям 540300 (050300) «Филологическое образование», и в завершенном виде будет состоять из трех учебников, трех соответствующих книг для преподавателя и DVD-приложений.

многочисленности их структурных характеристик, до разнообразного корпуса текстов, объединенных идеей взаимосвязи человека, культуры, общества в контексте русской национальной специфики как неотъемлемой части общемировой парадигмы ценностей, и собственно названия[1].

По видению авторов, основной целью пролонгированного этапа обучения РКИ (соответственно, и учебного комплекса в целом) является систематизация (при необходимости – корректировка) и обобщение собственно лингвистических знаний, полученных ранее, и увеличение их объема посредством расширения фактического материала, во-первых, и изучение и отработка сложных вопросов речевой практики, таких как стилистически обусловленное функционирование отдельных форм и конструкций, во-вторых.

Для реализации данной лингвометодической стратегии авторами выбран комбинаторный подход, базирующийся на функциональном принципе рассмотрения языка и манифестирующийся в модели «форма → смысл → форма». При этом конституент «смысл» включает в себя компонент «значение» как идеальную, абстрактную составляющую, но получающую при погружении в реальную коммуникацию иное (нередко новое) содержательное наполнение. Далее на неоднородность семантики накладывается разнообразное функционально-синтаксическое оформление, что, с одной стороны, существенно расширяет работу с языковыми единицами, а с другой – дает возможность интерпретировать текст любого задания и в парадигматическом, и в синтагматическом плане. Иными словами, дидактическая организация учебника (и в этом его главное отличие) детерминируется постулатом, что каждая морфологическая категория связана с ее функционированием в составе синтаксических единиц при выражении того или иного смысла в речи. Таким образом замыкается круг и охватываются все уровни языка – от семантико-синтаксического до морфолого-фонетического, тем самым обеспечивая «многослойность» учебного комплекса и подчеркивая креативные свойства русского языка, возможности его изучения и дальнейшего успешного использования во всех сферах общения.

Другой важной характеристикой учебника является факт активного использования стратегии опережающего обучения как с целью развития у инофонов когнитивно-творческих процессов и способности к самообразованию, так и с целью создания равнопартнерских условий общения учащихся и преподавателя. В связи с этим введение нового собственно языкового и культурологического материала осуществляется через актуализацию знаний, полученных в различных научных сферах, через аналитические наблюдения и накопление представлений о конкретных вербальных единицах с последующим теоретическим осмыслением (эвристический метод); немалая часть заданий/установок дается в тренинговой форме без номинирования отдельных теоретических позиций (сознательно-практический метод)[2] и др. При этом комплекс предусматривает задания разного уровня сложности (задания повышенной сложности отмечены знаком «*», а его структура в целом позволяет неоднократно возвращаться к пройденному материалу: предшествующая тема

[1] Как пишет, рецензируя данный комплекс, проф. А.Д. Дейкина, «извлекать из уроков русского языка необходимые для интеллектуального, духовного, социального и, наконец, профессионального развития личности знания, уметь их перерабатывать и использовать – значит, приобретать ключевые компетенции, актуальные для будущей профессии, связанной с владением этим языком».

[2] К числу таковых, например, относятся задания по функциональному синтаксису.

неразрывно связана с последующей, они взаимно дополняют и расширяют друг друга.

Выбор тем в учебнике обусловлен как необходимостью формирования в высшем образовательном звене профессиональных и общенаучных компетенций, так и значимостью осмысления будущими педагогами-русистами категориальной сущности процессов отражения в русском языке духовной культуры многонациональной России, ее истоков и взаимосвязи с современным полифункциональным миром; последовательность тематической линии определена лексико-грамматическим материалом; логика же изложения связана с общей коммуникативной задачей, обозначенной в названии всего раздела и заглавиях тем. Все языковые и речевые тактики ведутся до конца раздела, системно и последовательно закрепляются на занятиях, объем которых намеренно не регламентируется учебными часами, а способ презентации зависит от педагогических целей и уровня подготовленности обучаемых. Так, в первой книге в рамках тематического раздела «Человек и образование» авторами сделан грамматический акцент на именные части речи – существительные, прилагательные, местоимения, числительные[1], тем не менее и здесь неименные единицы и вопросы освоения синтаксиса (в форме отработки наиболее востребованных речевых моделей) оказались в поле внимания, однако методическая целесообразность на первый план вывела смысловой аспект: материал «пронизан» взаимозаменяемостью (синонимичностью) лексических единиц и синтаксических конструкций, опирающейся на возможности русской языковой системы, и значительным блоком вопросов и заданий по русской фразеологии (как правило, остающихся за пределами изучения на предыдущих этапах), что позволяет не только существенно и быстро расширить словарь выражений, но и раздвинуть рамки лингвокультурологического познания.

Тематический раздел завершается конференцией, проверяющей уровень сформированности навыков и умений инофонов и смыслово суммирующей все предыдущие темы, и это не случайно. Успешность проведения конференции, ее результативность есть показатель приобщения иностранных учащихся к лингвокультурной картине русского народа в условиях полифункциональной коммуникации, что и является основой задачей авторов.

Следует отметить еще две особенности книги – преемственность и последовательность в системе заданий по освоению современных требований русской речевой, деловой и риторической культуры, по овладению реферативным письмом на основе изученных речевых моделей.

Все речевые модели (в учебнике они помещены в рамки) даются с глаголами настоящего времени, однако при необходимости преподаватель может помочь студенту трансформировать их в эквивалентные модели с учетом видовой и временной категорий. При этом в каждой теме (рубрика «Языковой и речевой материал») заявлены только новые конструкции, изученные же закрепляются в предусмотренной учебником системе заданий[2]. Аналогичным образом выстраивается подача всего языкового и речевого материала раздела.

---

[1] Русский глагол, наречие и иные части речи, способы выражения синтаксических отношений и др., по мысли авторов, будут рассмотрены в книгах 2, 3.

[2] В книге для преподавателя речевые модели представлены в прямой и обратной последовательности, что продиктовано дидактической установкой и компактностью изложения материала.

Совершенствование фонетико-интенциональных умений идет по трем направлениям:

1) отработка техники речи, включающая корректировку артикуляционных навыков с учетом интерферирующего влияния родного языка учащихся, упражнения на речевое дыхание и голосоведение;

2) отработка норм произношения, и прежде всего в случаях, трудных для русской языковой среды, из которой иностранцы переносят в свою речь орфоэпические ошибки;

3) реализация интенций на основе овладения логической мелодикой, подтекстом, речевой партитурой.

Изучение особенностей русского речевого этикета и правил делового письма имеет практическое преломление в виде моделирования вариантов речевой коммуникации и выполнения разнообразных заданий, связанных с основной темой занятия. Такая форма работы позволяет иностранным учащимся реализовать любые коммуникативные задачи адекватно своему статусу в социально-бытовой, социально-культурной и официально-деловой сферах.

Лингвометодическая система данного комплекса, безусловно, предусматривает развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в их единстве и взаимосвязи, четыре взаимосвязанные сферы общения (учебную, научно-профессиональную, социокультурную и лингвокультурную), вместе с тем по усмотрению преподавателя ряд текстов, предложенных для чтения, может быть переведен в режим аудирования, устная форма работы заменена письменной и т.д.

Отдельно следует сказать о книге для преподавателей, которая представляет собой методическое сопровождение учебника для студентов. Ее цель – дать лингводидактический ориентир в работе с иностранными учащимися вузов гуманитарного профиля на этапе пролонгированного обучения русскому языку. В качестве способа методического предъявления и описания структурной организации занятий выбраны универсальные формулировки, которые позволяют, с одной стороны, единообразно оформить методические рекомендации, содержащие разноуровневые вопросы и разнообразные дидактические аспекты, с другой – номинировать цели, учебный материал и виды работы без рассмотрения форм деятельности преподавателя, что, безусловно, дает возможность свободы педагогического творчества.

Заметим также, что, по мысли авторов, данная книга может быть использована как самостоятельное учебное издание в курсах теории и методики преподавания как русского, так и других иностранных языков. Что позволяет номинировать ее таким образом? Во-первых, в педагогическом дискурсе, созданном для инофонов, учтены многообразные приёмы и методы обучения, предусмотрены варианты их совмещения; презентация учебного материала опирается на тематические и грамматические вопросы-связки, обеспечивающие логический переход от одного вида работ к другому и способствующие целостности материала. Во-вторых, в рамках каждой темы последовательно и подробно рассматриваются все этапы учебного занятия с иностранными студентами: дотекстовая работа, предтекстовая, потекстовая, послетекстовая, этап продуцирования речи и завершающая часть занятия, при этом каждый этап определён со стороны целей, содержания и видов работы. В-третьих, педагогическое регулирование процесса научения речевой деятельности, проявляющееся на всех этапах занятий, сконцентрировано в организации итогового обобщения языкового и речевого материала, где учебно-коммуникативные задачи включают автоматизацию навыков, исследование связей в языке, структурирование текста, развёрнутое комментиро-

вание высказываний, диа- и монологи (содержание которых подготовлено предшествующими этапами работы над словарём, текстом и лингвистическими особенностями языкового материала), коррекцию (путем группового анализа) отрицательного речевого материала и др., а активному продуцированию речи способствуют такие виды работ, как дескриптивная речь, спонтанная инициативная речь студентов с учетом конечной цели, композиционная монологическая речь с заданной интенцией, учебная дискуссия, письменный монолог-рассуждение по определенной теме и логической схеме и др. В-четвертых, оценивание работы и контроль за динамикой приобретения инофонами определённых уровней различных компетенций производится также в разных формах и видах, например включение студентов в проблемные речевые ситуации, творческие выступления с презентацией, обеспечивающие коммуникативный опыт, который проявляется в содержании высказываний и их языковой оформленности и определяет результат – формирование личностного смысла усваиваемого содержания, адекватную оценку компонентов межкультурного общения и побуждение к дальнейшему самостоятельному продвижению в языке.

В заключение подчеркнем, что, с точки зрения авторов, данные учебник и книга для преподавателя (как и продолжение) могут быть использованы и в другой профессиональной аудитории, заинтересованной в систематизации и комплексном расширении знаний о русском языке как отражении русской этноментальной картины мира, ибо осознанное приобщение через язык к культуре в условиях глобальной коммуникации есть наиболее оптимальный путь формирования поликультурной личности.

Список литературы

1. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования: метод. пособие для русистов. М.: Златоуст, 2007. С. 62

2. Балыхина Т.М., Балыхин М.Г. Лингвопрофессиональное образование в России: совершенствование системы и инновационные направления // Известия Юго-Зап. гос. ун-та. Сер. «Лингвистика и педагогика». 2011. № 1 (37). С. 4.

3. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Русский язык – русская культура – язык специальности: современная методологическая триада обучения РКИ // Сб. матер. науч. программы рос. экспозиции Международной выставки «Эксполингва – 2007» (Берлин, 16-18 ноября 2007). М.: РосНОУ, 2008. С. 195–203.

Получено 16.01.12

N.A. Bozhenkova, Doctor of Sciences, Professor, Dean of Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, Soutwest State University (Kursk) (e-mail: natalyach@mail.ru)

R.S. Bozhenkova, Doctor of Philology, Professor of Russian language Chair, MSTU of N.E. Baumann (e-mail: natalyach@mail.ru)

LANGUAGE–CULTURE–PERSONE AS A METHODOLOGICAL CONCEPT OF THE TEACHING OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION OF THE SYSTEMS IN THE HIGHER EDUCATION

The article represents the description of innovative educational and methodological complex on Russian as a foreign language «Russian lessons…», oriented to the development of lingvocultural, professional and speech competence of students studying the Humanities (B2-C1) as the basic formation factor of their multicultural personality.

Key words: *methodological concept, multicultural personality, «form – meaning – form» model, modern educational and methodological complex.*

УДК 801.55

Н.А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, декан кафедры теоретической, прикладной и коммуникативной лингвистики, Юго-Западный государственный университет (г. Курск) (e-mail: natalyach@mail.ru)

И.А. Диневич, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры теоретической, прикладной и коммуникативной лингвистики, Юго-Западный государственный университет (г. Курск) (e-mail: dinevich_irina@mail.ru)

Г.Н. Майерс, ст. преподаватель, Юго-Западный государственный университет (г. Курск) (e-mail: kafruslang@mail.ru)

Э.Е. Полескова, студентка факультета лингвистики и междукультурной коммуникации, Юго-Западный государственный университет (г. Курск) (e-mail: kafruslang@mail.ru)

К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФИГУРАХ С ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Статья представляет собой анализ устроенности стилистических фигур, основанных на повторе языковых единиц с семантикой состояния, на материале английского языка.

Ключевые слова: *стилистические фигуры, лексико-семантические единицы категории состояния, повторы, функциональная нагруженность.*

***

Истинный секрет стиля состоит в нарушении или пренебрежении правилами, по которым строятся фразы, предложения и абзацы.

Д. Сейнсбери

Стилистические фигуры (СФ) представляют значительный интерес для языковедов в силу своей способности передавать мельчайшие «движения» индивидуального внутреннего мира автора, являющегося частью архетипического мировоззрения его народа. Языковые единицы с семантикой состояния, сами по себе несущие определенную эмфатическую нагрузку [4], будучи употребленными в тех или иных СФ (например, в фигурах повторах), являются наиболее яркими репрезентантами эмоционального настроя адресанта.

И.Р. Гальперин в «Очерках по стилистике английского языка» отмечает, что «разрыв между живой разговорной речью и письменным (литературно-книжным) типом речи более всего, на всех этапах развития, проявлялся в словарном составе» [3]. Словарный состав английского языка (как и синтаксические единицы) можно условно поделить на:

а) употребляемые в разговорной речи (*My three screws to young Val Dartie, because he's the only Forsyte that knows a horse from a donkey. – Вот три мои клячи молодому Дарти, так как он единственный Форсайт, что отличит лошадь от осла*) [5];

б) употребляемые в письменном (литературно-книжном) типе речи (*I hereby leave my three racehorses to my kinsman Valerius Dartie, of Wansdon, Sussex, because he has special knowledge of horses. – Настоящим оставляю трех скаковых лошадей своему родственнику Валериусу Дарти из Вансдона, графство Сассекс, в силу его особой осведомленности в лошадях* (J. Galsworthy)) [5].

Семантические границы литературно-книжной лексики, пишет И.Р. Гальперин, значительно четче очерчены, чем соответствующие синонимы живой разговорной речи, и поэтому они обеспечивают более точное выражение мысли.

Известно, что разговорная, экспрессивно окрашенная речь характеризуется не только фрагментарностью и некоторой алогичностью построения, но и повторе-

нием отдельных частей высказывания [1]. Такое повторение языковых единиц (часто с семантикой состояния) в эмоционально и экспрессивно окрашенной речи является закономерностью. Например: «*No*», *exclaimed Mrs Smithson. «How –* ***How mean – How mean it is! Howmean****…*» (F. Norris.) («*Нет*», *воскликнула миссис Смитсон. «Как –* ***Как подло – Как это подло! Как подло****…»*) [5].

«It's… ***It's late****…* ***It's too late****…* ***It's too late*** *tolive…»* (S. Maugham) (*«****Поздно****…* ***Слишком поздно****…* ***Слишком поздно*** *жить…»*) [5].

Однако повторение слов, выражающих определенное психическое состояние говорящего, в эмоционально окрашенной речи не рассчитано на какой-либо эффект; повторение же слов в авторской речи не является следствием такого психического состояния говорящего и ставит своей целью определенный стилистический эффект [3].

Среди фигур повторов слов с семантикой состояния можно выделить следующие:

1. *Анадиплозис* (стилистическая фигура, в которой начало следующего предложения лексически соответствует окончанию предыдущего), подчеркивающий идею единства и тождественности излагаемого материала:

«***It has been dull*** *for all the ages. For all the ages* ***dull has it bee****»* (Ch. Dickens). – «***Тоскливо было*** *уж сто лет. Сто лет уж* ***тоскливо было***».

«I was then ***happy****:* ***happy*** *at least in my way* (Ch. Bronte). – *«Тогда было* ***радостно****:* ***радостно****, по крайней мере, по-моему»* [5].

Принимая во внимание тот факт, что «синтаксис определяет стиль» [2], заметим, что в силу строгости английского синтаксиса анадиплозис в английском языке тождественен *хиазму* (зеркальному построению соседний отрезков текста). Стилистический эффект достигается путем нестандартного построения автором последующего предложения, т.е. путем «нарушения правил, по которым строятся фразы, абзацы и предложения»:

«*It was* ***stuffy****.* ***Stuffy*** *was it». – Было* ***душно****.* ***Душно*** *было* [5].

2. *Анафора* (повтор первого слова или сочетаний слов в начале нескольких последующих предложений или фраз). Так как единицы с семантикой состояния в английском языке более принадлежат синтаксическому уровню [2], нежели лексическому, можно сказать, что анафора заключается в повторе словосочетаний в начале предложений, т.е. наличествует синтаксическая анафора:

«***It's time*** *to love.* ***It's time*** *to live.* ***It's time*** *to give and to forgive*» (F. Norris). – «***Пора*** *любить.* ***Пора*** *жить.* ***Пора*** *отдавать и прощать*» [5].

*«****It's late*** *to complain.* ***It's late*** *to trust.* ***It's late*** *to do anything»* (F. Norris). – ***Поздно*** *жаловаться.* ***Поздно*** *доверять.* ***Поздно*** *что-либо делать* [5].

И в русском, и в английском языках анафора усиливает ритмичность и экспрессивность речи.

3. *Эпифора* (повторение слова/ фразы в конце двух или более фраз):

«*To bring our wisdom up,* ***that's vital****. To get rid of our curses,* ***that's vital***». (W. Scott). – «*Воспитывать нашу мудрость, вот что* ***важно****. Избавляться от своих пороков, вот что* ***важно***» [5].

Как и анафорические повторы, эпифора с языковыми единицами с семантикой состояния в английском языке являет собой повторы словосочетаний в конце предложений, что позволяет достичь большей образности и связности текста. Заметим, что эпифорические стилистические повторы языковых единиц с семантикой состояния не так частотны в английском языке, как анафора, так как подразумевают повторение синтаксических конст-

рукций, являющихся простым двусоставным предложением в конце фразы, тогда как подлежащее в английском синтаксисе имеет строго закрепленную первую позицию в предложении. В силу этого эпифора, не нарушающая грамматики английского языка, является «высшим пилотажем» использования языка для создания стилистического образа.

Своеобразным видом повтора является синонимический повтор, сущность которого заключается в том, что для выражения одной и той же мысли используются синонимические повторы, которые часто используются в поэзии, в ораторской речи и других стилях художественной и публицистической речи. Так, в сонете Китса «*The grasshopperand the Cricket*» мысль, изложенная в первой строке, повторяется синонимическими средствами в девятой строке:

The poetry of earth is ***never dead****...*
The poetry of earth is ***ceasing never****…*

Как видно из этого примера, для синонимического повтора не обязательно употребление объективных синонимов. Понятия могут быть сближены всем ходом образного сопоставления явлений или логическим анализом. В таком случае в словах, выражающих эти понятия, появляются контекстуальные значения, которые могут оказаться синонимичными. Так, здесь синонимичными стали сочетания *neverdead* и *isceasingnever* [3].

Часто в силу своей удачной образности такие синонимичные сочетания становятся общеупотребительными и превращаются в еще один вид стилистически обусловленного синонимического повтора – парные синонимы, не являющиеся прямыми лингвистическими синонимами, но традиционно употребляющиеся в языке вместе. Эмоционально-художественная функция таких повторов связана с фольклорными традициями, уходящими корнями в народно-песенное творчество и закрепленными в языке исторически. В русском языке – *молодо-зелено*. В английском языке – *clean and heat*; *far and away*, *watchful and vigilent.*

Известно, что в языке некоторые категории слов, в особенности с семантикой состояния, могут в процессе употребления терять свое основное, предметно-логическое значение и выступать лишь в эмоциональном значении усиления качества [3], например: *awfullynice* (*ужасно мило*), *terriblysorry* (*безумно сожалею*), *dreadfullytired* (*кошмарно уставший*) и т. д. В таких сочетаниях при восстановлении внутренней формы слова обращает на себя внимание логически исключающие друг друга понятия, заключенные в компонентах сочетания. Именно эта черта в типизированной форме вызвала к жизни стилистический прием, получивший название *оксюморона*.

Таким образом, языковые единицы можно условно разделить на употребляемые в разговорной речи и употребляемые в литературно-книжном типе речи. Стилистические повторы языковых единиц с семантикой состояния в разговорном типе речи являются следствием повышенной эмоциональности состояния говорящего и не несут той или иной стилистической нагрузки. Повторы же в литературно-книжном типе речи являют собой определенные стилистические фигуры. Рассмотренные стилистические фигуры, основанные на повторе языковых единиц с семантикой состояния (анафора, эпифора, анадиплосис, парные синонимы, оксюморон), создают уникальный колорит, ритмичность, взаимосвязь отдельных образов, сливая их в единую картину. Повторы также служат важным средством связи внутри текста.

Повторы народной поэзии и прозы являются выразительными средствами живого народного языка. Стилизация и есть непосредственное воспроизведение фактов народного творчества, его выразительных возможностей [3].

Стилистический потенциал английского языка синтаксически не настолько велик, как русского (в силу строго синтаксиса английского языка), однако в национальной английской поэзии и прозе наличествует достаточное количество стилистических фигур, основанных на «синтаксическом неподчинении» и реализующих определенные лингвокультурные смыслы.

Статья выполнена в рамках исследования по Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 гг. в рамках реализации мероприятия № 1.2.1 «Проведение научных исследований научными группами под руководством докторов наук» (*Государственный контракт №11384 от 7 мая 2010 г.*).

Список литературы

1. Боженкова Н.А. Стилистические фигуры как орнаментальные лингвокультурные константы фольклорного текста: монография. Курск, 2010. 144 с.
2. Боженкова Н.А., Диневич И.А., Майерс Г.Н., Полескова Э.Е. Сравнительный анализ способов репрезентации языковых единиц с семантикой состояния в английском и русском языках // Новый взгляд на проблемы современного языкознания. Курск, 2010. С. 20.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1978.
4. Диневич И.А. Лингвокультороло-гическое исследование слов категории состояния: монография / Курск. гос. техн. ун-т. Курск, 2008.
5. Национальный корпус английского языка. URL: http:// corpora.informatik. uni-leipzig.de.

Получено 15.04.12

N.A. Bozhenkova, Doctor of Sciences, Professor, Dean of Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, Southwest State University (Kursk) (e-mail: natalyach@mail.ru)

I.A. Dinevich, Candidate of Sciences, Associate Professor, Professor of Theoretical, Applied and Communicative Linguistics Chair, Southwest State University (Kursk) (e-mail: dinevich_irina@mail.ru)

G.N. Myers, assistant professor of theoretical, applied and communicative linguistics chair, Southwest State University (Kursk) (e-mail: kafruslang@mail.ru)

E.A. Poleskova, student of Lingvistics and Crosscultural Communication Faculty, Southwest State University (Kursk) (e-mail: kafruslang@mail.ru)

TO THE QUESTION OF STYLISTIC FIGURES OF LEXICO-SEMANTIC UNITS OF CATEGORY STATUS (ON THE BASE OF THE ENGLISH LANGUAGE)

The article represents the analysis of structure of stylistic devices based on repetition of the units of state in English.

Key words: *stylistic figures, lexico-semantic units of category status, repetitions, functional response.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.1

С.Э. Харзеева, д-р пед. наук, профессор, завкафедрой педагогики и психологии,
Юго-Западный государственный университет (г. Курск)
(e-mail: sekharzeeva@mail.ru)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОГНИТИВНОЙ ОБРАБОТКИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ И РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье представляются и обсуждаются некоторые подходы к обработке учебной информации и решению задач с использованием способов организации и обобщения, продукционных систем и авторских когнитивных моделей

Ключевые слова: *обработка учебной информации, решение задач, методы, когнитивные модели.*

***

Одной из особенностей перспективного развития современного образования является перенос акцентов с деятельности преподавания на деятельность обучающегося (учение), а в учебной деятельности – опора на психологические механизмы и закономерности познавательных процессов. Последние рассматриваются как функциональная система, обеспечивающая поиск, организацию, усвоение, хранение, актуализацию и использование знаний. Знания рассматриваются в этой образовательной парадигме как индивидуальные знания, что позволяет учитывать индивидуальные особенности как познавательной деятельности, так и структуры индивидуального знания субъекта.

Очевидно, что непосредственная передача знания, понимаемого как индивидуальное знание, невозможна. Но, с другой стороны, основой обучения не может служить трансляция информации как таковой с ее последующим воспроизведением обучающимся. Принципиальным недостатком традиционного обучения является его опора, прежде всего, на процессы внимания, восприятия, памяти. В традиционном обучении передаваемое в готовом виде знание рассчитано на использование в том виде, в котором оно получено обучающимся. Общеизвестны такие недостатки традиционного информационно-репродуктивного образовательного подхода, как дискретность знаний, неумение применять их для решения проблемных задач, непонимание сути явлений, стереотипы и шаблоны мышления и т.д.

На основании известных и авторских когнитивных исследований в настоящее время можно утверждать, что общими особенностями структуры индивидуального знания, определяющими ее эффективность, в том числе в образовательном процессе, являются смысловая организация и высокая связность.

Таким образом, ключевая роль в инновационном образовании должна отводиться не получению информации как таковой, а ее когнитивной обработке, семантическому преобразованию, пониманию и оперированию усвоенными значениями и смыслами.

С этих позиций особую важность приобретает задача обучения преобразованию получаемой информации на всех этапах ее обработки: структурирования, организации, обобщения, интерпретации и т.д.

Выделим такие важные проблемы обучения, как:

1) способы представления учебной информации;

2) обучение методам повышения уровня информации;

3) обучение применению знаний.

Касаясь первой из названных проблем, рассмотрим некоторые возможные способы представления «входной» ин-

формации в процессе обучения. Она может представлять собой:

а) набор несистематизированных фактов;

б) готовые формулы для решения задач;

в) знания, которые можно использовать для выводов.

Очевидно, что наиболее характерным для процесса обучения является стремление к представлению информации по способу в). Именно такой способ соответствует представлениям об условиях развития теоретического мышления. Не вызывает сомнений, что способ б) сам по себе способен сформировать лишь репродуктивный тип мышления. Представление «входной информации по способу а), как правило, в традиционном процессе обучения не используется (кроме некоторых специальных курсов).

Однако, если задаться вопросом: всегда ли полезно представлять информацию по третьему способу (в), то придется признать, что при положительном ответе в состав учебной деятельности студента не будут входить действия по упорядочению, организации, структурированию и обобщению несистематизированных фактов.

В то же время подобные умения чрезвычайно важны в практической профессиональной деятельности (а также и в обыденных жизненных обстоятельствах), в том числе для воспитания критического аналитико-синтетического мышления. В современных экспериментальных исследованиях также необходимым является этап систематизации, обобщения и интерпретации полученных экспериментальных данных. Однако опыт показывает, что не только студенты, но и начинающие специалисты нередко не способны структурировать, систематизировать и осмыслить полученные ими экспериментальные факты. Последнее подтверждается и результатами психологического изучения исследовательского поведения.

Действительно, согласно представлениям современной когнитивной психологии, исследовательское поведение включает две взаимосвязанные подсистемы процессов [1]: поиска информации (подсистема приобретения знаний об объекте) и обработки поступающей информации (подсистема преобразования и использования знаний). Эти две подсистемы хотя и связаны между собой, но в то же время обладают относительной независимостью, это разные части процесса познания, в которых используются различные стратегии и средства познавательной деятельности. Установлено, что разные люди различаются по своим способностям искать и обрабатывать информацию. Достоверно доказано, что люди (и взрослые, и дети), которые успешно осуществляют поиск, часто затрудняются обработать найденную информацию, понять и осмыслить ее. Точно так же некоторые люди успешно обрабатывают найденную кем-то информацию, но сами плохо справляются с поиском.

Таким образом, в процессе обучения необходимо создавать условия для формирования соответствующих указанным действиям умений и компетенций, связанных с владением методами повышения уровня информации.

Наиболее известные методы повышения уровня информации связаны с систематизацией фактов и их обобщением. Мы считаем здесь очень важным подчеркнуть, что обучение этим интеллектуальным операциям должно опираться *на использование знаний*.

Например, одним из наиболее распространенных способов систематизации является классификация объектов. По нашему мнению, основанному как на теоретических соображениях, так и на образовательном опыте, при обучении необходимо различать процесс классификации как когнитивный процесс и его результат. Процесс классификации требует построения обобщенной модели

объектов данной категории, дискретизации и иерархизации их признаков, выделения существенных признаков с осознанием критериев существенности тех или иных признаков в тех или иных условиях и обстоятельствах, осознания перехода несущественных для уровня рода признаков в разряд существенных на видовом уровне или при изменении позиции субъекта, например при изучении множества объектов с позиций вариативных целей их применения и т.д. Одной из возможных моделей подобного рода, создающей семантическое пространство действий субъекта по ее усвоению, является разработанная нами модель категориальной организации знания [2, 3]. Модель представляется в виде концентрической иерархической системы признаков, «ядро» которой содержит признаки – качества, описывающие составные части и структуру объекта, производный от них «слой» признаков – свойств, которые, в свою очередь, порождают признаки – функции объекта. Признаки – функции образуют «выходные» связи, посредством которых объект взаимодействует с окружением, в том числе с объектами, функционирующими совместно с данным объектом.

В принципе каждый из указанных признаков может служить классификационным критерием в соответствии с целью изучения объекта, что создает возможность множественности вариантов классификации одного и того же множества объектов. Усвоение модели и операции классификации на ее основе требует использования знания, включая понимание их функциональной стороны. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что функциональный смысл знания не всегда улавливается студентом при обучении и требует организации его усвоения как прямого продукта обучения. Последний вывод касается и усвоения процедурного знания.

Согласно разработанному нами подходу, в процессе обучения нельзя отделять этап оперирования значениями от этапа их усвоения, поскольку латентные признаки (элементы) значения раскрываются и усваиваются только в различных смысловых контекстах оперирования этими значениями.

Психологическая правомерность разработанной нами модели подтверждается психологическими и психосемантическими исследованиями. Так, изучение структуры индивидуального знания показало, что смысловые связи в его структуре являются функциональными связями [4]. Психосемантические исследования позволили установить, что семантические расстояния между понятиями и, соответственно, время их последовательного извлечения из памяти пропорциональны числу общих функциональных признаков их предметных денотатов, что приводит к мысли о представлении значения в виде пучка функциональных признаков [5]. С точки зрения образовательных целей очевидно, что особенности извлечения понятий из памяти характеризуют и возможности их актуализации и использования. С другой стороны, проблема уровня развития значения может быть представлена в плане анализа уровня обобщения функциональных признаков.

С целью обучения способам обработки информации на основе использования знаний мы считаем также необходимым вводить в процесс обучения решение задач «на обобщение», т.е. повышение уровня абстрактности знаний, что открывает возможности прогнозирования свойств и характеристик новых для студента объектов и явлений. Такие задачи могут быть связаны с использованием правил обобщения в формальной и содержательной логике и с осознанием обучающимися различий между ними, а также с формированием продукций и продукционных систем. Так, например, полезно обучение на основе выводов по индукции, когда путем обобщения совокупности имеющихся данных, в виде ко-

торой представляется «входная» информация, выводятся общие правила (обучение с использованием выводов высокого уровня). Не менее важно показать, что дедуктивный вывод в формальной логике и при использовании в процессе обучения содержательной логики с использованием знаний обладает разными свойствами: в последнем случае диапазон объектов описания больше, чем диапазон, заданный изначально.

Одним из эффективных способов обучения обработке информации как основы последующих выводов можно считать, как мы полагаем, формирование в процессе обучения продукций и продукционных систем как операторных структур индивидуального знания. Использование продукционных систем может способствовать развитию способности делать выводы на основе знаний, играя важную роль в развитии операционных структур индивидуального знания.

Продукция – форма представления процедурного знания, которая широко используется в интеллектуальных системах. Продукция, как правило, состоит из ядра и условия. Ядро продукции имеет вид «Если А, то В» (где А и В – утверждения, факты и т.д.). Если А (посылка) имеет место, то В (следствие) также реализуется или может быть реализовано; таким образом, знания, заключенные в ядрах продукций, носят характер правил, описывающих некоторые процедуры. Условие, которое входит в продукцию, определяет те ситуации, в которых можно использовать ядро продукции.

Использование данного подхода в реальном учебном процессе показало его эффективность как способа представления информации, стимулирующего интерес и познавательную активность студента и способствующего образованию смысловых связей в структуре его знаний.

Например, задача предъявляется в следующей форме: «Известно, что такие кристаллические вещества, как иод и нафталин, обладают высокой летучестью. Предскажите, будет ли обладать этим свойством тетраиодид титана. Решение этой задачи, которое, как показал опыт, вызывает затруднения у студентов, может быть представлено как формирование продукции: «При условии, что указанные объекты рассматриваются в кристаллической форме, если иод и нафталин – летучие вещества, то тетраиодид титана….». Для решения задачи необходимо обратиться к знанию о том, что объекты А (иод, нафталин) обладают молекулярной кристаллической решеткой, что и обусловливает высокую летучесть. Следующее действие – выяснение того, будут ли объект В также иметь молекулярную решетку, требует обращения к закономерностям изменения свойств соединений в Периодической таблице, знаний о свойствах химической связи и т.д. Вывод, полученный при решении, может быть переведен на более высокий уровень абстрактности: «Все кристаллические вещества с молекулярной решеткой обладают летучестью». Таким образом, этот подход позволяет формировать продукции различного уровня абстрактности (универсальности).

Однако очевидно, что если нет знаний о характере кристаллической решетки известных веществ, то нет и вывода. Таким образом, подобные выводы возможны в случае, когда представление результата вывода частично определяется из представленной входной информации и имеющихся знаний. Важно подчеркнуть, что подобный подход позволяет осознанно устанавливать и закреплять связи между имеющимся и новым знанием. Формирование продукций с образовательной точки зрения может рассматриваться, по нашему мнению, как фаза кристаллизации, свертывания интеллектуального опыта.

Таким образом, знание в декларативной форме не может непосредственно использоваться для решения задач, с этой

целью необходимо преобразование декларативного знания в процедурное и конструирование обобщенных способов решения.

Обычно в педагогической психологии и дидактике рассматривается следующий способ овладения приемами умственной деятельности:

1) ознакомление учащихся с ними;

2) упражнение – применение соответствующих приемов умственной деятельности на различном материале;

3) перенос – использование приемов при решении новых задач [6].

Однако в процессе обучения решению задач выявляются две различные категории учащихся: одни усваивают способ решения в результате многочисленных упражнений, а другие – на примере решения одной задачи.

Известные исследования различий интеллектуального поведения лиц с разными уровнями развития интеллекта показало, что высокий интеллектуальный потенциал действительно предполагает иной тип организации когнитивных процессов, а именно более совершенные механизмы регуляции интеллектуальной деятельности, причем эти различия проявляются на фазе построения ментальной репрезентации проблемной ситуации. Именно на этой фазе у успешных решателей происходит замедление интеллектуального реагирования [7].

Многочисленные психологические и педагогические исследования отечественных и зарубежных авторов показывают, что успешность интеллектуальной деятельности зависит не только от знаний как таковых и даже не только от формы их хранения. Имеющиеся знания могут быть применены в конкретной ситуации лишь в том случае, когда организован целостный умственный образ этой ситуации, ее ментальная модель. Организация последней в процессе обучения, согласно разработанному нами подходу, совершается на глубинных смысловых уровнях, включая прагматический (продукционный) уровень.

Отсюда, как мы полагаем, следует, что одним из эффективных путей к развитию способности решения задач является поиск способов репрезентации проблемной ситуации и способов эффективной организации структур индивидуального знания. С этой целью нами разработаны:

– концептуальная целостная модель репрезентация явления (ситуации) как способ межкатегориальной организации индивидуального знания [8];

– когнитивная модель значения как способ категориальной организации индивидуального знания [2, 3];

– контекстуальный смысловой анализ смысловое моделирование научного текста как образца представления знания [9];

– способ формирования задач на основе продукционной системы;

– образные модели репрезентации знаний на основе разработанного нами графического языка [10] и др.

Согласно современным взглядам, «мышление предполагает создание репрезентации проблемной ситуации и вывод внутри этой репрезентации. Репрезентация создается не на пустом месте, а из "строительных элементов", различных структур знаний, находящихся в долговременной памяти. Из этих элементов в поле внимания создается репрезентация, относящаяся только к данной задаче. При мышлении происходят те же процессы поиска и извлечения знаний, что и рассматриваемые исследователями памяти. Разница, однако, заключается в том, что процесс мышления требует создания из известных элементов новой репрезентации, тогда как память в прямом ее понимании предполагает простое извлечение того, что было в нее заложено» [1, с. 200].

В отличие от репрезентаций, описанных выше, разработанные нами модели относятся не только к данной задаче, а

представляют собой обобщенные концептуальные структуры, включающие систему смысловых элементов и смысловых связей между ними. Таким образом, в отличие от известных моделей, они являются результатом отделения *смысла* определенного класса ситуаций (явлений, процессов) от конкретного содержания ситуации. Иначе говоря, разработанные нами модели представляют новый вид абстракции – *абстракции смысла*, они абстрагируют смысл определенного класса ситуаций, различающихся по своему конкретному содержанию.

В подтверждение обоснованности и необходимости разработанного смыслового подхода сошлемся на известные экспериментальные исследования [10], которые показывают, что знания, успешно работающие в некоторой задаче, иногда не работают в другой задаче, формально и структурно аналогичной первой. Речь идет о смысле, который мы извлекаем из задачи (или строим из контекста). Если смысл идентичен, то человек может применять соответствующие знания в достаточно широкой области. Это означает, что с позиции формализации наши знания не являются абстрактными и универсальными, а с позиции осмысления – они в высшей степени универсальны [10].

По [1], в самом простом случае структуры, необходимые для понимания задачи, уже хранятся в долговременной памяти субъекта. В качестве примера моделирования этого случая средствами искусственного интеллекта рассматривается компьютерная модель ИСААК. Авторы замечают, что подобная система, способная к построению репрезентаций типа фреймов и скриптов, которые актуализируются при понимании условий задачи, могла бы очень эффективно функционировать, но, к сожалению, при одном условии: в случае, когда для решения задачи в памяти есть уже готовая схема [1, с. 200–201].

Разработанные нами обобщенные репрезентационные модели усваиваются обучающимися и служат материализованными средствами решения задач, а после их усвоения извлекаются из памяти, т.е. становятся компонентами когнитивного опыта субъекта.

Список литературы

1. Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В.Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.

2. Харзеева С.Э. Моделирование и формирование категориальных структур индивидуального знания // Науч. матер. V Съезда Рос. психол. общества. М., 2012. Т. 1. С. 493–494.

3. Харзеева С.Э. Категоризация знания в образовательном процессе и в проектировании содержания образования // Известия Юго-Зап. гос. ун-та. 2011. № 4 (37). С.155–162.

4. Комплексное исследование структуры индивидуального знания / И.О. Александров, Н.Е. Максимова, Л.Г. Горкин, Д.Г. Шевченко, И.В. Тихомирова, Е.В. Филиппов, Ю.Б. Никитин // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 1. С. 49–69.

5. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.

6. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А.В. Петровского. М.: Высшая школа, 1986. 380 с.

7. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

8. Харзеева С.Э. Адаптивно-развивающее обучение естественно-научным дисциплинам в техническом университете: монография / Курск. гос. техн. ун-т. Курск, 2001. 243 с.

9. Харзеева С.Э., Аникина Е.И. Контекстуальное смысловое моделирование научного текста в обучении иноязычных студентов: теоретический подход и образовательные технологии на его основе // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании рус-

ского языка как иностранного и в переводе: матер. II Междунар. науч. конф. (Салоники, Греция). М.: Высшая школа перевода МГУ, 2011. С. 717–722.

10. Приобретение знаний: [пер. с яп.] / под ред. С. Осуги, Ю. Саэки. М.: Мир, 1990. 304 с.

Получено 11.03.12

S.E. Kharzeeva, Doctor of Sciences, Professor, Head of Pedagogic and Psychology Chair, Southwest State University (Kursk) (e-mail: sekharzeeva@mail.ru)

SOME ASPECTS OF EDUCATIONAL INFORMATION COGNITIVE PROCESSING AND TASKS SOLVING IN INNOVATIVE EDUCATION PROCESS

Some approaches to presentation and processing information and tasks solving with using organization and generalization methods ,production systems and author's cognitive models are presented and discussed

***Key words**: processing of educational information, tasks solving, methods, cognitive models.*

УДК 378.1

О.В. Чернышова, канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии, Юго-Западный государственный университет (г. Курск)
(e-mail: KGTUP@mail.ru)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Рассмотрены психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к высшему учебному заведению (влияние социально-образовательной среды, личностных особенностей студентов, развитие профессиональной направленности и мотивации и др.).

***Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, социально-образовательная среда, личностных особенностей студентов.*

***

В настоящее время в высших учебных заведениях России в рамках реализации Болонского процесса происходит реформирование учебно-образовательной системы. Изменяются учебные планы, вводятся новые образовательные стандарты, учебные курсы, внедряются инновационные психолого-педагогические технологии и т.д. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема изучения психолого-педагогических факторов адаптации студентов к вузу.

С первых минут поступления в вуз у студентов начинается социально-психологическая адаптация к новой образовательной среде, учебно-образовательной программе. От того, насколько успешно пройдет эта адаптация, зависит учебная успеваемость студентов, социальное самочувствие, настроение, активность, это будет оказывать влияние на качество образования, их профессиональную подготовку. Поэтому целесообразно изучить факторы и способы оптимизации социально-психологической адаптации студентов в вузе.

Исследованию социально-психологической адаптации студентов посвящены работы многих ученых (Г.М. Андреевой, Г.В. Акопова, В.В. Балашова, С.Г. Елизарова, В.И. Панова, А.В. Петровского, А.Н. Сухова, В.И. Слободчикова, С.В. Сарычева, Л.И. Уманского, А.С. Чернышева) и зарубежных психологов (Г. Тард, Т. Парсонс, Т. Шибутани и др.).

В работах отечественных ученых выделяются следующие основные направления изучения психолого-педагогических аспектов адаптации студентов к вузу: изучение факторов успешности адаптации, влияние социально-образовательной среды, влияние личностных особенностей студентов, влияние типологических свойств нервной системы, развитие профессиональной направленности и мотивации, наличие учебных знаний, умений, навыков.

По мнению А.В. Петровского, социальная адаптация – это:

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 [1].

Социальную адаптацию обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения. А.В. Петровский считает, что 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. 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.

Таким образом, социально-психологическая адаптация является не только средством, но и одним из путей наиболее эффективной социализации. В то же время социализация личности является необходимым условием адаптации индивида в конкретном социуме.

Несмотря на наличие ряда исследований по указанной тематике, уровень изученности факторов социально-психологической адаптации студентов в современных образовательных учреждениях представляется нам недостаточным.

Цель исследования – изучение психолого-педагогических факторов адаптации студентов в вузе.

Объектом исследования являются психолого-педагогические факторы адаптации студентов. Предмет исследования – условия успешной социально-психологической адаптации студентов.

В соответствии с целью, предметом и объектом исследования была сформулирована следующая гипотеза: развивающая социальная среда в вузе стимулирует позитивное личностное развитие студентов, что способствует их социально-психологической адаптации.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

– проанализировать теоретические подходы к исследованию проблемы социально-психологической адаптации студентов;

– разработать адекватные предмету исследования методические средства;

– провести исследование психолого-педагогических факторов адаптации студентов;

– выявить среди них детерминирующие факторы;

– разработать методические рекомендации по улучшению социально-психологической адаптации студентов в вузе.

Методической основой проведенного исследования явились общенаучные принципы отечественной психологии: принцип детерминизма и субъектно-деятельностной концепции С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, Л.И. Анцыферовой, принцип системного подхода Б.Ф. Ломова. Исходные теоретические положения исследования базируются на теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым, М.Я. Басовым и др., на теоретических исследованиях социально-психологической адаптации студентов (Г.М. Андреева, Г.В. Акопов, А.В. Петровский, С.В. Сарычев, А.С. Чернышев и др.), положении о влиянии социальной ситуации на

личностное развитие (М. Аргайл, Л.С. Выготского, Л.И. Божович и др.), концепции создания развивающих социальных сред (А.С. Макаренко, В.И. Панов, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, С.В. Сарычев).

Были использованы различные методики: «Мотивация учебной деятельности», «Умение учиться», «Самооценка», «Опросник САН», «Опросник социально-психологической адаптации», «Опросник профессиональных предпочтений», методика «Ценностные ориентации», «Оценка психологического климата в учебном коллективе», «Социометрия», «Карта-схема учебной группы», контент-анализ мини-сочинений, анализ литературных источников, метод беседы, наблюдение, формирующий эксперимент. Эмпирические данные были подвергнуты обработке стандартными методами математической статистики.

В течение нескольких лет были исследованы студенты ЮЗГУ различных специальностей: экономического факультета, факультета строительства и архитектуры, инноваций и управления, технологии и дизайна. Общее количество студентов – 250 человек.

Исследование включало в себя несколько этапов:

1. Изучение психолого-педагогических факторов адаптации студентов.

2. Изучение мотивации, ценностных ориентаций, профессиональных склонностей студентов.

3. Изучение типологических личностных особенностей и построение типологической структуры исследуемой выборки студентов.

4. Выявление психологических связей и закономерностей различных факторов.

5. Разработка рекомендаций по оптимизации социально-психологической адаптации студентов.

Первый год обучения в вузе является самым сложным для студентов, так как первокурсники сталкиваются со следующими проблемами:

– учебная деятельность студентов менее регламентирована, чем учащихся школы;

– к учебным знаниям, умениям, навыкам студентов предъявляются более высокие требования, ответственность за ход и результаты учебной деятельности возлагаются, прежде всего, на самого студента;

– многие студенты испытывают трудности в установлении новых межличностных отношений в университете;

– плохое материальное положение многих студентов обусловливает поиск ими дополнительной работы и др.

Исследование показало, что доминирующими познавательными мотивами студентов являются: «учусь потому, что хочу больше знать» (67%) и «учусь потому, что интересно» (66%). Среди социальных мотивов учения первый ранг заняло высказывание «учусь, потому что легче будет устроиться на работу» (76%). 20% респондентов указали мотив «учусь потому, что сейчас все учатся» (социальный мотив, мотив подражания). Мотив привлекательности учения («учусь потому, что нравится учиться» и «учусь потому, что привлекает сам процесс учебы») присущ 55% (суммарно) респондентов. Около 25% опрошенных студентов надеются вследствие осуществления учебной деятельности завоевать авторитет, быть уважаемыми. Исследование учебной мотивации первокурсников показало, что лишь 20% студентов стремятся к самообразованию [2].

На первом курсе обучения ведущая роль отводится мотивации жизненного пути. Это связано с возрастанием уважения студента к себе как субъекту жизненного пути, который выбрал профессию и поступил в вуз. Затем возрастающие учебно-академические требования

заставляют студента заняться своим профессиональным развитием. Учебно-познавательная мотивация начинает доминировать, происходит освоение новых форм учебной деятельности, психологическое принятие себя в качестве студента вуза. Поэтому в конце второго – в начале третьего курса обнаруживается рост учебной успеваемости, показателей удовлетворенности и учебно-профессиональных самооценок.

Исследование жизненных ценностей студентов первого курса факультета строительства и архитектуры, инноваций и управления, экономического факультета выявило, что самое значимое для большинства студентов – это здоровье, второй ранг занимает любовь и счастливая семейная жизнь, третий ранг – наличие хороших и верных друзей, четвертый ранг – материально-обеспеченная жизнь.

Изучение профессиональной мотивации студентов, обучающихся по направлению подготовки «Химия» и «Управление инновациями» (методика Йовайши), показало, что большинство студентов второго курса (55%) ориентируются в своем поведении на мотивы самоутверждения в труде, студенты третьего и четвертого курсов в большей степени, чем начинающие студенты, руководствуются мотивами социальной значимости профессии (40% и 46%, соответственно) [3]. Мотивы профессионального мастерства начинают возрастать к четвертому курсу у 43% респондентов.

Для оптимизации процесса социально-психологической адаптации, по мнению курских психологов (Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, С.В. Сарычев и др.), обучение и воспитание должна осуществляться через активное включение обучающихся в жизнь группы, т.е. в ее систему отношений и совместную деятельность. Целесообразно включение учебных групп в развивающие социальные среды типа социального оазиса, социума, отличающегося от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания, как среды, где наиболее полно актуализируются и межличностные и межгрупповые механизмы развития личности [4]. Необходимым условием достижения благоприятного социального самочувствия является наличие у личности арсенала действенных практических умений жить в гармонии с собой и другими. Эти умения формируются на основе расширения потенциала личности в трех основных сферах ее активности: когнитивной, эмоциональной и поведенческой, что составляет еще один предмет воздействия (помощи).

В течение нескольких лет наблюдаются определенные позитивные изменения социально-психологической атмосферы учебных групп, происходит адаптация студентов в обучению в университете, повышается уровень профессионализма студентов как результат целенаправленной работы психологов кафедры педагогики и психологии.

Список литературы

1. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского. М.: Политиздат, 1990. С. 11.

2. Сарычев С.В., Логвинов И.Н. Психологические проблемы адаптации первокурсников // Проблемы психологии и педагогики высшего профессионального образования. Курск: Изд-во КГСХА, 2008. С. 192–193.

3. Харзеева С.Э., Никитина Е.А., Тарасова Н.В. Актуальные проблемы личностного развития и формирования основ нравственного здоровья студентов // Приоритеты системной модернизации России

и ее регионов: сб. науч. ст. Всерос. конф., Курск, 2010. С. 508–511.

4. Чернышев А.С., Лунев Ю.А. Оптимизация жизнедеятельности как основа социально-психологической помощи молодежи. Курск, 1998. С. 21–22.

Получено 22.04.12

O.V. Chernyshova, Candidate of Sciences, Pedagogic and Psychology Chair,
Southwest State University (Kursk) (e-mail: KGTUP@mail.ru)

PSYCHOLOGO-PEDAGOGICHESKY ASPECTS OF ADAPTATION OF STUDENTS TO TRAINING CONDITIONS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Factors of psychologo-pedagogichesky adaptation of students to a higher educational institution (influence of the social and educational environment, personal features of students, development of a professional orientation and motivation, etc.) are considered/

Key words: *social and psychological adaptation, social and educational environment, personal features of students.*

УДК 37. 017. 4

С.И. Беленцов, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии,
Юго-Западный государственный университет (г. Курск)
(e-mail: si_bel@mail.ru)

ШКОЛЬНЫЕ БЕСПОРЯДКИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Статья посвящена рассмотрению проблемы юношеского радикализма в России второй половины XIX – начала XX вв., а именно одному из его аспектов – беспорядкам в русской школе в годы Первой русской революции (1905 – 1907 гг.).

Ключевые слова: *юношеский радикализм, гражданственность, школьные беспорядки.*

***

В современных условиях наиболее подвержено десоциализирующему влиянию «безнормности», т.е. социальной аномии, юношество, не отягощенное грузом традиций, переживающее кризис идентичности и переоценки устоявшихся норм и правил. Эти явления в сочетании с возрастной агрессивностью и стремлением к самоутверждению нередко выступают катализатором обесценивания человеческих отношений в молодежной среде, усиливают поведенческие отклонения и протестные ориентации подростков, вызывают проявления *радикализма* – стремление примкнуть к ниспровергателям «старых» порядков, войти в ряды сторонников коренных и решительных мер по преобразованию жизни.

Генезис и усиление радикальных установок молодежи вызывают не только социальные и социально-психологические, но и *педагогические факторы*, проявляющиеся в дефектах воспитания, затрудняющие социальную и психологическую адаптацию индивида. В этом отношении значимыми и, полагаем, недостаточно усвоенными являются «уроки истории», позволяющие обнаружить своеобразный вклад педагогических идей и образовательной практики в формирование революционной ситуации в российском обществе второй половины XIX – начала XX вв.

В годы Первой русской революции в наибольшей степени обнажились все упущения в работе с подрастающим поколением. Общественное движение школьников в данный период характеризовалось асоциальностью поведения. Донесения всех попечителей учебных округов 1905, 1906 гг. изобиловали сообщениями об ученических беспорядках: о битье стекол, взрывах петард и пороховых снарядов, разлитии зловонных жидкостей, о пропусках уроков без уважительных причин, забастовках и предъявлении петиций. В тех учебных заведениях, где были ученические организации, беспорядки и

требования воспитанников были настойчивее и решительнее [4, с. 16]. Вместе с тем, по мнению П.Ф. Каптерева, первые выступления школьной молодежи были академичны, скромны (сравнительно), сопровождались оговорками, что «наши отцы и матери поймут и поддержат нас», что учащиеся пойдут на забастовку только тогда, когда это окажется действительно необходимым [9, с. 64].

События 1905 – 1907 гг. в педагогической публицистике подразделялись на два этапа: 1) январь – май 1905 г.; 2) сентябрь 1905 – май 1907 г. [13, с. 109].

Асоциальное движение школьников на первых этапах своего развития, по мнению П.Н. Василькова, А. Пиленко, Вл. Динзе, не имело широкого распространения. Небольшие беспорядки были в отдельных гимназиях, и они выражались в ослаблении дисциплины, демонстрациях, шумных спорах. В одной гимназии, например, были выбиты стекла в окнах, выходящих на улицу; учащиеся делали «химическую обструкцию сероводородом»; портили водопроводную систему и проч. [2, с. 67].

По утверждению Г. Рокова, «наша средняя школа в течение учебного года весеннего сезона 1905 г. находилась в состоянии полной дезорганизованности» [13, с. 109]. Во многих учебных заведениях занятия прерывались на несколько дней, на деле же они приостанавливались почти на все полугодие. Так, например, в Варшаве они были закрыты на целое полугодие, в Полоцке за беспорядки исключены 186 учеников мужской гимназии, в Ломже за непосещение уроков исключены 308 учеников мужской гимназии и 46 учениц – женской. В Минске 16 февраля прекратились занятия во всех учебных заведениях. В Москве закрылись на целое полугодие земледельческое и реальное училища, волнения происходили в большинстве средних учебных заведений [13].

С.Ф. Знаменский в книге «Средняя школа за последние годы» (1909) [7] так оценивал сложившуюся ситуацию: «Количество школьников, участвовавших в волнениях, точному подсчету не поддается. Особо видную роль в них играли V–VIII классы, хотя принимали участие и 4-классники. Классов, где в волнениях принимало участие 10, 20 или 30%, немного. В большинстве процент участников равнялся 50 или далеко превосходил его, во многих классах участвовало 80, 85 и 90% учеников» [7, с. 33]. Таким образом, в литературе изучаемого периода существовали различные точки зрения на масштабы происходящих школьных волнений.

Состояние средней школы начиная с сентября 1905 г., особенно после 17 октября, в педагогической прессе называлось периодом полной анархии. Вспышка асоциального поведения школьников совпала с первой политической забастовкой. Хозяевами положения становились не педагоги и не родители, а ученики. Дисциплины на уроках не существовало. Учебные занятия прекратились почти повсеместно. Волнения в гимназиях выражались главным образом в большом количестве сходок. Они устраивались преимущественно в урочное время, проходили бурно, со спорами.

Основными видами асоциальных выступлений школьников были манифестации, посещения других учебных заведений, уличные демонстрации, школьные забастовки. В большинстве школ учащиеся пели революционные песни; в некоторых – организовывали «бенефисы» учителям консервативного образа мыслей. «…Ученики VII класса устроили грубую антипатриотическую манифестацию… Пели при этом марсельезу. Другая группа учеников пела гимн. Товарищи, возмущенные описанным инцидентом, бросились на манифестантов. Обе партии поспешно отправились домой за ножами и револьверами (?). Администрации училища с трудом удалось предотвратить столкновение» [5, с. 16]. Нередко манифестации выливались в баррикадирова-

ние классов, бойкоты учителей, отправку сочувственных телеграмм Совету рабочих депутатов, демонстрации у зданий гимназий. Актив средних школ, срывавший учебные занятия в своих заведениях, порой вторгался и в другие школы: учащиеся «вваливались в классы в калошах и пальто», «вступали в ораторские состязания с местными учениками, оговаривались с учителями, начинали борьбу с дворниками и полицией» [5].

Уличные манифестации учащейся молодежи в 1905–1907 гг. были немногочисленны. Вместе с тем распространенным явлением было привлечение школьников к выступлениям взрослым. Например, «в Харькове на одном из заводов засела группа революционеров из рабочих, студентов и гимназистов; эти революционеры бросали бомбы и стреляли из ружей, подвергаясь в свою очередь обстрелу из орудий» [7, с. 95].

Самым больным вопросом, по свидетельству современников, был вопрос о школьных забастовках. Ученики бастовали почти во всех школах. Выступления учащихся прокатились по всей стране: Варшава, Полоцк, Лодзь, Минск, Митава, Кутаиси, Владикавказ, Ставрополь-Кавказский, Самара, Тамбов, Пенза, Псков, Курск, Москва, Петербург. Ученические забастовки приводили к громадной потере учебного времени.

После революционного подъема 1905–1907 гг. последовала полоса репрессий, сопровождавшихся «эпидемией самоубийств» (термин того времени) в молодежной среде. Особенно трагические случаи произошли весной 1905 г. в Харькове, Москве, Петербурге, Ярославле. Например, в Харькове застрелилась ученица VIII класса женской гимназии, в Москве ученик коммерческого училища VIII класса убил учителя английского языка и застрелился сам. В Харькове, Петербурге, Ярославле похороны самоубийц сопровождались грандиозными политическими демонстрациями [13, с. 125].

Пристальное внимание данной проблеме уделял С.А. Завражин (1992) [6]. Выявлялась закономерность, согласно которой наибольший рост суицидального поведения приходился на годы, «когда общее возбуждение утихало, когда наступало разочарование, когда приходилось оценивать утраты» [6].

Российская общественность была крайне обеспокоена беспрецедентным ростом самоубийств среди учащихся общеобразовательных школ. На страницах педагогической печати развернулась широкая дискуссия. Выступали врачи, педагоги-практики, публицисты, они требовали решительных действий от правительства, помощи школе, семье, призывали к консолидации усилий. Профессор Г.В. Хлопин в своем труде «Самоубийства, покушения на самоубийства и несчастные случаи» (1906) [12] указывал, что особенно много самоубийств среди учащихся средних учебных заведений зарегистрировано в Казанском, Киевском, Одесском, Харьковском и Виленском округах. Число самоубийств среди гимназистов и реалистов неуклонно увеличивалось: с трехлетия 1892–1895 гг. по трехлетие 1902–1905 гг. оно возросло в отношении 100:166. Среди учащихся в женских учебных заведениях отмечалась тенденция к учащению самоубийств: их число в последнее трехлетие возросло более чем в два раза. Максимум суицидальных случаев приходился на 6-й класс, т.е. возраст в 15–16 лет, в период перехода от отрочества к юношеству. Наиболее частым средством самоубийств у учащихся средних учебных заведений обоего пола являлось огнестрельное оружие; способы – у гимназистов и реалистов – повешение, а у студентов и гимназисток – отравление [12, с. 62].

Основной причиной самоубийств среди учащихся всех категорий Г.В. Хлопин, К.Г. Лавриченко, В.М. Бехтерев, Ф.К. Тереховко, М. Я. Феноменов, Г. Роков и др. исследователи этой проблемы изучаемого периода признавали нервные

и душевные болезни; затем – причины, лежавшие в *педагогических, административных и санитарных условиях самих учебных заведений* (обилие неудовлетворительных отметок, недопущение к экзаменам, оставление на повторный год, исключение из школы); семейные причины [12, с. 63–65]. Среди причин указывали также на отсутствие демократических институтов власти и управления, усугублявшееся социальное неравенство, падение нравов, безработицу, нужду и нищету большей части населения, активный процесс маргинализации трудящихся и их детей.

Осмысливая явление самоубийства, А.С. Изгоев, М.О. Гершензон и другие заключали, что «различные группы русской молодежи в конечном счете двигались одним и тем же идеалом, смысл которого – в стремлении к смерти, в желании и себе и другим доказать: я не боюсь смерти и постоянно готов ее принять» [8, с. 116].

Детские суициды становились настолько систематическим явлением, что Министерство народного просвещения не могло не реагировать на это. 20 февраля 1910 г. вышло в свет циркулярное распоряжение № 5259 «По вопросу об упорядочении сведений, доставляемых в Министерство, о несчастных случаях, самоубийствах и покушениях на самоубийство учащихся в учебных заведениях, подведомственных сему Министерству». В подтверждение прежних циркулярных распоряжений от 1 июня 1901 г. № 15093 и от 16 ноября 1905 г. № 25188 Министерство обязывало руководство учебных заведений не только не ограничиваться сведениями о фактах самоубийств, но и выяснять их причины, излагать все факты, объяснения, соображения и свое собственное заключение о каждом подобном случае. Необходимо было также давать сведения об успешности и поведении школьника, обо всем, что характеризовало его в учебном заведении, несмотря на то, что данный случай и не имел прямой связи со школой [14, с. 71].

Как видим, в годы революции учащейся молодежи была предоставлена возможность безнаказанно нарушать правила для учащихся. Оставлялись без взысканий творимые на улицах бесчинства. Директора не только выслушивали устные требования учащихся, никакого отношения не имевшие к школе, но и принимали незаконные петиции, давали разрешение выбирать делегатов, предоставляли помещения для сходок. Одним словом, по мнению А.Ф. Спешкова, «с излишней терпимостью относились к явлениям, безусловно, недопустимым в правильно устроенном учебном заведении» [4, с. 19].

Мнения исследователей по вопросу прекращения школьных беспорядков к концу 1907 г. разошлись. Ал. Пиленко говорил, что «родительские собрания принесли ощутительную пользу, так как волнение улеглось» [5, с. 64]. Вл. Динзе придерживался несколько иного взгляда. Отсутствие крупных беспорядков он объяснял чтением лекций на конспиративных квартирах. Они проводились общественными деятелями и молодыми учеными на социально-политические темы, после которых начинались прения по школьным или партийным вопросам [3, с. 67].

Таким образом, события 1905–1907 гг. показывали, что «русская гражданственность, омрачаемая многочисленными смертными казнями, необычным ростом преступности и общим огрубением нравов, пошла положительно назад» [1, с. 23]. Вместо конструктивной, созидательной, культуросообразной деятельности юношества мы обнаруживаем интенсивную политизацию ученической среды, привлечение молодежи к решению проблем взрослых. Молодые люди, сами того не желая, оказывались втянутыми в политические интриги и дрязги различных группировок и партий. Срывы учебных занятий, забастовки, демонстрации с избиениями учащихся, хулиганство, самоубий-

ства подростков становились нормой жизни.

Вместе с тем, несмотря на порожденную огромную разрушительную энергию, схожесть с гигантским землетрясением, Первая русская революция оставляла место для крупных, коренных изменений в деятельности школьников.

Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (*грант № 11 – 06 – 00270а*).

Список литературы

1. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество // Вехи: сб. ст. о русской интеллигенции. М.: Издательская фирма Международной ассоциации деятелей культуры «Новое время», 1990. С. 23–70.

2. Васильков П.Н. Ученические организации // Русская школа. 1917. № 2–4. С. 67–72.

3. Динзе В. Очерки по истории среднешкольного движения. СПб.: Тип. О. Богданова, 1909. 76 с.

4. Записка, составленная по поручению Министра Народного Просвещения Членом Совета Министра Народного Просвещения Тайным Советником Спешковым о различных организациях среди учащихся и учащих в различных учебных заведениях Министерства Народного Просвещения. СПб., 1908. 36 с.

5. Забастовки в средних учебных заведениях Санкт-Петербурга / сост. Ал. Пиленко. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1906. 78 с.

6. Завражин С.А. Самоубийства среди учащихся в дореволюционной России (из истории вопроса) // Педагогика. 1992. № 9–10. С. 86–88.

7. Знаменский С.Ф. Средняя школа за последние годы. Ученические волнения 1905–1906 гг. и их значение. СПб.: Тип. М.А. Александрова, 1909. 98 с.

8. Изгоев А.С. Об интеллигентской молодежи // Вехи: сб. ст. о русской интеллигенции. М.: Издательская фирма Международной ассоциации деятелей культуры «Новое время», 1990. С. 97–125.

9. Каптерев П.Ф. Новые движения в области народного образования и средней школы. М.: Польза, 1913. 147 с.

10. Крупская Н.К. Самоубийства среди учащихся и трудовая школа // Хрестоматия по истории педагогики. М.: Учпедгиз, 1936. Ч. II. С. 481–486.

11. Салтык Г.А. Молодежь Центрального Черноземья в неонародническом движении (1905–1907 гг.) // Молодежь России: история и современность: сб. ст. Орел, 2002. Вып. 3. С. 16–20.

12. Хлопин Г.В. Самоубийства, покушения на самоубийства и несчастные случаи // Журнал Министерства народного просвещения. 1906. Ч. 2, № 3. С. 1–81.

13. Хроника // Вестник воспитания. 1905. № 9. С. 95–125.

14. Циркулярное распоряжение МНП по вопросу об упорядочении сведений, доставляемых в Министерство, о несчастных случаях, самоубийствах и покушениях на самоубийство учащихся в учебных заведениях, подведомственных сему министерству // Журнал Министерства народного просвещения. 1910. Ч. 26, № 4. С. 70–72.

Получено 18.02.12

S.I. Belentsov, Doctor of scienes, Professor of the Department of Pedagogics and Psychology
Southwest State University (Kursk) (e-mail: si_bel@mail.ru)

SCHOOL RIOTS DURING THE FIRST RUSSIAN REVOLUTION

This article is devoted to the problem of the juvenile radicalism in Russia during the period from the second part of the XIX century to the beginnning of the XX century.The article particularly reveals one aspect of the problem and that is the riots in Russian school during the First Russian Revolution (1905-1907).

Key words: *juvenile radicalism, civil position, school riots.*

К сведению авторов

1. К публикации в «Известиях ЮЗГУ. Серия Лингвистика и педагогика» принимаются актуальные материалы, содержащие новые результаты научных и практических исследований, соответствующие профилю журнала, не опубликованные ранее и не переданные в редакции других журналов.

2. Объем статьи не должен превышать 8 страниц печатного текста, включая иллюстрации и таблицы.

3 Авторы статей должны представить в редакцию журнала:

- статью, оформленную в соответствии с правилами оформления статей, представляемых для публикации в журнале;
- рекомендацию кафедры или научно-исследовательского отдела учреждения, в котором выполнена данная работа;
- 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, авторы (курсив), название (полужирный, прописные), аннотация и ключевые слова, текст с рисунками и таблицами, литература. Авторы, название, аннотация и ключевые слова приводятся на русском и английском языках.

9. Для набора формул и переменных следует использовать редактор формул Microsoft Equation 3.0 (Вставка- Объект- Создание - Microsoft Equation) с размерами: обычный – 14 пт; крупный индекс 12 пт, мелкий индекс – 10 пт; крупный символ – 16 пт; мелкий символ – 10 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, υ и др.) в формулах должны быть набраны прямым шрифтом. Обозначения тригонометрических функций (sin, cos, tg и т.д.) – прямым шрифтом. Латинские буквы – курсивом.

Статья должна содержать лишь самые необходимые формулы, от промежуточных выкладок желательно отказаться.

10. Размерность всех величин, принятых в статье, должна соответствовать Международной системе единиц измерений (СИ).

11. 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.**

12. **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.

13. 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) 50-48-14.

E-mail: rio_kursk@mail.ru