

**СТРАТЕГИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА:
ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
ОТДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**СТРАТЕГИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Материалы Международной научно-практической-
конференции**



Ижевск
2019

УДК 378:81'27(063)
ББК 74.48я431+81.006.2я431
С 833

Ответственный редактор: *Р.Г. Шишкина, кандидат филологических наук, доцент*

Стратегии межкультурного образования в контексте мирового образовательного пространства: опыт и перспективы // Материалы Международной научно-практической конференции: г. Ижевск, 25-26 сентября 2018 г. / Под ред. к.ф.н., доцента Р.Г. Шишкиной. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2019. – 158 с.

С 833 В сборнике представлены результаты исследований, обобщающих теоретический и практический опыт реализации стратегий межкультурного образования в России и за рубежом. В статьях раскрываются как педагогические, так и лингвистические проблемы, касающиеся различных аспектов межкультурной коммуникации при соизучении языков и культур. Материалы сборника могут представлять интерес для преподавателей цикла гуманитарных дисциплин, специалистов в области межкультурной педагогики и межкультурной коммуникации, аспирантов и магистрантов, занимающихся исследованиями в области межкультурной педагогики и межкультурного образования, а также языкового образования.

**УДК 378:81'27(063)
ББК 74.48я431+81.006.2я431**

© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Агеева М.Г., Лапекина Ю.Ю.</i> Обучение студентов правовых специальностей особенностям перевода англоязычных номинативных конструкций на русский язык	6
<i>Ананьина Л.Н.</i> Активизация возможностей личности и учебной группы при изучении китайского языка (на опыте изучения китайского языка в HUST)	11
<i>Аухадиева Ф.С.</i> Факторы, обуславливающие доступность языкового образования	14
<i>Гайнуллина Р.Г.</i> Метод чтения как средство овладения языком (на материале китайского языка)	19
<i>Голдобина Е.А., Решетникова Т.К.</i> Технология формирования общепрофессиональных компетенций в курсе иностранного языка по направлению подготовки «Юриспруденция»	22
<i>Детинкина В.В., Киселева С.В.</i> Особенности перевода фильмонимов	26
<i>Донецких Л.И.</i> Репрезентация концепта цвета как ключевого слова М. Пришвина	32
<i>Карпава А.</i> Иренология как перспективное направление преподавания испанского языка как иностранного для профессиональных целей	36
<i>Касаткина Т.Ю.</i> Психологически реальное значение слова и способы его идентификации	46
<i>Касаткина Т.Ю.</i> Современная трактовка значения слова и ментального лексикона как достояния индивида	52
<i>Неборская В.В.,</i> Влияние социальных пространств на языковую личность и тип мышления	57
<i>Радикова Т.И.</i> Некоторые особенности обучения ребенка дошкольного возраста иностранному языку	63
<i>Сергеенкова И.Ф., Музлова Н.Н.</i> Молодежная политика в Удмуртской Республике	74
<i>Сираева М.Н.</i> Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе в контексте гуманитарной парадигмы высшего образования	94
<i>Солонович Л.В.</i> Состав и семантика лексико-семантической группы немецких глаголов зрительного восприятия	103
<i>Степанова И.А.</i> Влияние когнитивного стиля полнезависимость / полезависимость на эффективность обучения	110
<i>Стрелкова И.В.</i> Выявление авторского мироотношения при изучении стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро» в школьной и студенческой аудиториях	116
<i>Сунгатуллина З.Ф.</i> Объединение частотных слов и фразеологизмов	122
<i>Сушенцова Т.В.</i> Роль аргумента в процессе коммуникации	127
<i>Требух О.С.</i> Особенности обучения естественнонаучному переводу	132

<i>Третьякова М.В.</i> Иноязычные заимствования в текстах «Общих условий поставок и продаж» на английском языке	137
<i>Харьковская А.А., Самборук Л.А.</i> Особенности авторских ремарок в контексте закона об экономии языковых средств (на материале англоязычного драматического дискурса)	144
<i>Черкасская Н.Н.</i> Проблемы речеактового наполнения апеллятивов	152

УДК 811.111'25(045)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРАВОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ОСОБЕННОСТЯМ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НОМИНАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация

В статье рассматриваются англоязычные номинативные конструкции с их сложными структурно-семантическими связями, а также приемы перевода цепочек существительных с английского языка на русский. Авторы перечисляют возможные терминологические определения данного явления, отмечая важность обучения студентов способам и техникам перевода номинативных конструкций. Более подробно рассматриваются типы номинативных конструкций в юридическом английском языке, даются англоязычные примеры с их переводом на русский язык. Предлагается алгоритм работы по переводу двукомпонентных, трехкомпонентных и четырехкомпонентных номинативных конструкций, а также приемы перевода номинативных конструкций с одним и несколькими прилагательными. Большая часть материала представлена в примерах, чтобы дать возможность читателю познакомиться с многообразием номинативных конструкций в английском юридическом тексте.

Постепенное знакомство с приемами перевода англоязычных юридических текстов дает студентам возможность понять смысл исходных материалов, передать все положения оригинала на русский язык точно, без искажений, а также удовлетворяя нормам литературного русского языка. В заключении отмечается, что учебная переводческая деятельность в дальнейшем открывает студентам возможности самостоятельного вдумчивого перевода на русский язык профессиональных англоязычных материалов.

Ключевые слова: особенности юридического английского языка, номинативные конструкции, примеры номинативных конструкций в юридическом английском, обучение переводу студентов правовых специальностей.

Abstract

The article concerns the noun chain constructions in Legal English and the ways of the noun chain translation from English into Russian. The authors list a number of linguistic terms used to describe this phenomenon and discuss various noun chains types. Also they point out the importance of scaffolding students with some practical translation techniques useful for transmitting the English noun chain implication into Russian language. Some examples of simple and compound noun chains along with the possible ways of their translation into Russian are given in the article. Methods of translation of two-component, three-component and four-component noun chains are discussed. A lot of examples are given to introduce a variety of noun chains types a reader can encounter in English legal texts.

A step by step approach to teaching English noun chain translation helps students understand the meaning of the source materials, express all the statements of the original text

in Russian language accurately and in accordance with the norms of the literary Russian language.

Key words: specific features of Legal English, noun chains, noun chains examples in legal English, teaching noun chain translation to law school students.

По общепринятому определению перевод является «речевой деятельностью, в процессе которой осуществляется передача содержания текста средствами другого языка» [4, с. 211]. При этом происходит преобразование речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении смысла этого произведения. Поскольку юридический текст – это форма выражения права, основными требованиями, которым должен отвечать хороший юридический перевод, являются: точность, ясность, литературность.

Специфика перевода правовых документов обусловлена наличием в языке оригинала профессиональных терминов и выражений, архаизмов, усложненных грамматических и синтаксических конструкций. Знакомство студентов правовых специальностей с особенностями юридического английского языка происходит с постепенным усложнением переводческой проблематики. На начальном этапе обучения мы обращаем внимание на особенности перевода номинативных конструкций в профессиональных текстах, поскольку они являются характерной особенностью английского юридического текста, а также представляют переводческую трудность для изучающих английский язык.

В научной литературе термин «номинативные конструкции» может также называться «именные атрибутивные конструкции» [1], «свёрнутые конструкции» [2], «атрибутивные словосочетания», «атрибутивные группы с субстантивным атрибутом» [3] и др. В преподавательской практике это языковое явление часто называется «цепочки существительных» [5], что является калькой английской фразы – “noun chains”. Понятие “noun chains” получило известность благодаря американскому юристу, профессору юридической школы Калифорнийского университета Ричарду Уайдику (Richard Wydick), который определил цепочки существительных как «совокупность двух и более следующих друг за другом существительных, где все, кроме последнего выполняют функцию определения» [5].

Английские номинативные цепочки являются наиболее распространенными среди множества словосочетаний. В начале такого словосочетания в английском языке обычно стоит артикль или другой определитель существительного, например:

- a law enforcement officer – сотрудник правоохранительных органов;
- the fingerprint examination – экспертиза отпечатков пальцев;
- some intelligence agencies – некоторые разведывательные службы;
- several blood samples – несколько образцов крови;
- every law student – каждый студент юридической школы и т.д.

Вначале студентам сложно правильно определить границы номинативных конструкций и установить не выраженную формально структурно-семантическую связь между частями словосочетания, так как все существительные расположены в виде цепочки. Юридический английский язык изобилует цепочками существительных разной длины. Вслед за Нестеровой Л.В., выделяющей несколько типов номинативных конструкций, мы выбрали ряд примеров встречающихся в юридическом английском языке, которые характеризуют номинативные конструкции [1].

Двухкомпонентные сочетания. В этом типе существительное-определение переводится в линейном порядке, соответствующим прилагательным, образованным от данного существительного, например:

- family law – семейное право;
- tax law – налоговое право;
- labor law – трудовое право;
- court system – судебная система;
- police surveillance – полицейское наблюдение;
- fraud schemes – мошеннические схемы.

В случаях, когда существительное-определение по своей семантике не ассоциируется с соответствующим прилагательным в русском языке, используется устойчивый русский эквивалент терминологического типа, например:

- an umbrella term – многозначный термин (не зонтичный);
- crime scene investigator – следователь-криминалист (не место-преступный следователь);
- bail supervision – надзор за отпущенными под залог (не залоговый надзор).

Часто при переводе происходит перемена мест слагаемых (нужно переводить цепочку с конца: второе существительное занимает первое место в именительном падеже, а второе переводится существительным в родительном падеже:

- crime scene – место преступления;
- polygraph detector – детектор лжи;
- counterintelligence purpose – цель контрразведки;
- laboratory equipment – оборудование лаборатории;
- corruption case – случай коррупции;

Особую трудность представляет перевод двухкомпонентных номинативных цепочек с использованием предложных оборотов при обратном порядке слов, например:

- an exchange contract – договор об обмене;
- adhesion contract – договор о присоединении, договор на основе типовых условий.

В случаях наличия компрессии или усечений, характерных для английских терминов и атрибутивных номинативных сочетаний, их

необходимо восстанавливать с помощью дополнительных лексических единиц, установив контекстуальные отношения между определением и определяемым, например:

- virus damage – ущерб, нанесенный вирусом;
- crime trends – тенденции в области преступности;
- line-item veto – вето, наложенное на отдельную статью закона;

Трехкомпонентные сочетания. Этот тип состоит из ядра и двух адьюнктов, связь между которыми иногда оформляется через дефис, этим достигается целостность словосочетания. При переводе данных конструкций используются те же приемы, что и при переводе двухкомпонентных сочетаний:

Линейный перевод с помощью русских прилагательных:

- class-action complaint – коллективный иск;
- crime scene laboratory – криминалистическая лаборатория;
- crime detection agency – сыскное агентство;
- police investigation officer – полицейский следователь;
- law enforcement agency – правоприменяющий орган.

Стоит отметить, что линейный способ перевода трехкомпонентных сочетаний используется намного реже по сравнению с двухкомпонентными словосочетаниями. Чаще используются обратный порядок слов в с использованием существительных, иногда с добавлением предлогов, например:

- law enforcement effectiveness – эффективность правоприменения;
- crime scene reconstruction – воссоздание картины места преступления;
- police complaint cases – дела, рассматриваемые по жалобам, поступившим в полицию;
- police review board – комитет по надзору за полицией.

Также может быть использован смешанный способ, когда одни компоненты словосочетания переводятся с помощью линейного порядка слов, а другие – с помощью обратного порядка слов в зависимости от структурно-семантических связей между компонентами, например:

- defense intelligence agency – разведывательное управление министерства обороны;
- signals intelligence agencies – службы радиоэлектронной разведки;

Многокомпонентные сочетания распространены в названиях должностей, ведомств и программ организаций. Сложные структурно-семантические связи этих словосочетаний переводятся описательными конструкциями. Перевод следует начинать с ключевого (последнего) слова:

- Crime Victims Service coordinator – координатор службы по работе с жертвами преступлений;
- Drug Enforcement Administration Agent – специалист, работающий в Управлении по борьбе с наркотиками

- the Bureau of Justice Statistics' Law Enforcement Unit – подразделение полиции статистического бюро по вопросам юстиции
- crime scene investigator challenges – проблемы следователя-криминалиста;
- immigration law professor tasks – задания преподавателя иммиграционного права

Если в начале цепочки существительных стоит прилагательное, то оно может относиться либо к последнему слову, либо определять следующее за ним существительное, например:

- a new crime control system – новая система контроля преступлений;
- a national legal ethics exam – государственный экзамен по юридической этике.
- a domestic intelligence agency – агентство внутренней разведки;
- national security agency – агентство национальной безопасности;
- a full service crime laboratory – криминалистическая лаборатория полного комплекса услуг;
- a civilian foreign intelligence service – гражданская служба иностранной разведки.

Обучение особенностям перевода английских номинативных конструкций или цепочек существительных является важным этапом в формировании основ переводческой компетенции студентов правовых специальностей. Постепенное знакомство с приемами перевода англоязычных юридических текстов дает студентам возможность понять смысл исходного текста, передать все положения оригинала на русский язык точно, не искажая смысла, а также удовлетворяя нормам литературного русского языка. Учебная переводческая деятельность способствует развитию автономности обучаемых и в дальнейшем открывает им возможность самостоятельного вдумчивого перевода на русский язык профессиональных англоязычных материалов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Нестерова, Л.В. Атрибутивные конструкции и их перевод с английского на русский [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29015989> (дата обращения 10.01.2019)
2. Петрова, Т.А. Свернутые конструкции как тип сложных номинативных единиц в современном английском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2004. – 18 с.
3. Пилявских, Ю.А., Баскакова Е.С. Особенности перевода атрибутивных групп с английского языка на русский язык // [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-atributivnyh-grupp-s-angliyskogo-yazyka-na-russkiy-yazyk> (дата обращения 10.01.2019)
4. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

5. Raymond, P. Ward NOUN PLAGUE: Breaking the chain [Электронный ресурс]
URL:<http://raymondpward.typepad.com/newlegalwriter/files/WardR-NounPlague.pdf> (дата обращения 13.01.2019)

*Ананьина Л.Н.,
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Россия*

УДК 811.581'23(045)

АКТИВИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И УЧЕБНОЙ ГРУППЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ОПЫТЕ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В HUST)

Аннотация

В статье представлен опыт изучения китайского языка в Хуачжунском Университете науки и технологии. В центре обучения в китайском вузе находится студент, и вся образовательная площадка строится с учетом индивидуальных интересов, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого. Методическим содержанием данного подхода являются способы организации учебного процесса, связанные в первую очередь с широким использованием коллективных форм работы, с решением проблемных задач между преподавателем и учащимися.

Также рассматриваются вопросы, связанные с возможностью активации резервных возможностей учащихся, способствующих интенсивному обучению иностранным языкам. Ускоренное и максимально интенсивное обучение иностранным языкам «включает» ученика в процесс живого общения, способствуя созданию ситуации успеха на практическом занятии. В основе такого метода лежит активное взаимодействие преподавателя и группы учащихся, учащихся друг с другом. И этому в немалой мере содействуют специализированные учебники, предназначенные для каждого конкретного языка и каждого уровня обучения, должным образом организованное взаимодействие в группе обучающихся, атмосфера дружелюбия и творчества, интересные для выполнения задания, которые вызывают у учащихся желание их выполнять и множество других немаловажных факторов.

Ключевые слова: метод активизации возможностей личности, интенсивное обучение, ситуации успеха.

Abstract

The article presents the experience of learning Chinese at Huazhong University of science and technology. Student is at the center of teaching presses and the educational site is made up taking into account individual interests, national and age peculiarities of students. The methodological is the methods of organizing the educational presses, associated primarily with the extensive use of collective forms of worm of work with solving problem between the teacher and students.

The article describes the questions of the ability activate the reserve potential of the students personality, contribute to intensive learning foreign language. Accelerated and intensive foreign language learning process involves the students in the process of

communication, helps to create situation of success in the practical classes. This method is based on the active interaction of the teacher and in the group of students.

Mostly special textbooks contribute to organized interaction in the group of students, creating the atmosphere of friendliness. Interesting tasks that cause the pupils desire to fulfill them.

Keywords: personal activation, intensive training, situation of success.

При обучении иностранных студентов китайскому языку преимущественное внимание уделяется созданию на уроках ситуации коллективного взаимодействия и организации управляемого речевого общения как наиболее доступных видов деятельности в условиях китайского вуза. Метод активизации возможностей личности был разработан Г.А. Китайгородской в начале 80-х годов. Данный метод получил широкое распространение в ряде стран Европы и Азии.

На начальном этапе студентам предлагается устный вводный курс затем основной курс с использованием учебного пособия. Китайские преподаватели используют различные приемы, помогающие осмыслению вводимого материала и действий с ним, избегая многословных объяснений и перевода там, где в них нет необходимости. Основными источниками активности являются цели, мотивы, желания и интересы. Для их поддержания используются различные приемы обучения, в том числе задания проблемного характера, средства наглядности, ролевые игры. Задания проблемного характера и ролевые игры способствуют реализации принципа активности на занятиях. Очень важно, что при планировании уроков учитывается посильность заданий. Доброжелательная атмосфера китайского вуза и специально стимулируемое эмоциональное соучастие обучаемого в процессе игровой деятельности позволяет учесть индивидуальные особенности каждого учащегося и создает благоприятные условия для реализации возможностей каждого. На начальном этапе в пределах первых 500 слов и самых элементарных структур возможно обучение письму и чтению на одном и том же материале. Учебник "Developing Chinese" является базовым курсом, предназначенным для изучающих китайский язык с нуля. Введение и отработка языкового материала предполагает изучение текстов, а также выполнение упражнений на закрепление и развитие языковых знаний и навыков.

Решающее значение при таком подходе отводится отбору текстов. С самого начала обучения должны использоваться связные тексты, чтение которых создает ситуацию успеха. Каждый текст сопровождается заданиями, возможность выполнения которых зависит от понимания прочитанного. Поэтому студенты испытывают заинтересованность в понимании читаемого материала. Комплект Developing Chinese содержит 4 учебника. Основной учебник "Elementary Comprehensive Course" содержит тексты, построенные на известном учащимся материале, другие учебники наряду с известным материалом содержат определенное количество новой

лексики. Объем незнакомой лексики в текстах учебников: одно слово на 50-60 подряд идущих слов текста. По мнению авторов учебников, в этом случае незнакомые слова не мешают процессу чтения. При работе над текстами, содержащими незнакомые единицы студенты должны просматривать текст в поисках определенной мысли. Такое чтение имеет практическую ценность и его в китайском вузе развивают с самого начала. Дополнительные тексты обогащают фабулу основных текстов новыми деталями, знакомят обучающихся с новой формой подачи материала. Тексты учебника “Developing Chinese” построены на четко выдержанной единой сюжетной линии с несколькими основными персонажами. Некоторые из них студенты по обмену, пребывающие в Китае на стажировке, а также их приятели – китайские студенты. В текстах, написанных живым разговорным языком, содержится описание быта и многих реалий китайского общества, что дает студентам возможность освоить полезные лексические и страноведческие понятия.

На первом уроке учитель с помощью наглядности представляет учащимся новую лексику. Затем отдельными предложениями вводит в ситуацию нового урока, пересказывает содержание текста и проверяет его понимание с помощью вопросов. Далее многократно прослушивается аудиозапись, текст читается учителем и озвучивается учащимися. На этом этапе проводится усвоение текста в плане его содержания и фонетического образца. Затем переходят к анализу грамматических структур и лексики. Последний этап в работе – контроль усвоения языкового материала и перевод текста на английский язык. Фонетические и грамматические явления, вводимые в каждом уроке, не рассматриваются во всей полноте. В учебнике содержатся лишь минимальные пояснения, призванные рассмотреть лишь общие особенности фонетического строя и грамматических норм китайского языка.

Суть обучения сводится к созданию ситуации успеха, способствующей продуктивной совместной деятельности в разных ситуациях. Такой метод позволяет использовать коллективные формы работы, вовлекать учащихся в творческую деятельность, что на практике позволяет поднять качество образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Демина, Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Восточная литература, 2006. – 88 с.
2. Задоевко, Т.П., Хуан Шуин Начальный курс китайского языка. Ч. I. 5-е изд. испр. и доп. М.: Восточная книга, 2010. – 304 с.
3. Малых, О.А., Тарева, Е.Г. Китайский язык: далекий и близкий // Перспективы науки-2015: сб. докладов I Междунар. заочного конкурса науч.-исслед. работ. Казань, 2015. – С. 400-405

УДК 378.1(045)

ФАКТОРЫ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ДОСТУПНОСТЬ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с доступностью образования, в том числе языкового, в нашей стране. Существует целый ряд факторов, влияющих на доступность образования. Прежде всего, это экономические факторы, связанные с попыткой эффективно использовать финансовые средства. Недостаточность финансирования, сокращение часов, отведенных на изучение языковых дисциплин, чрезмерная загруженность педагогических кадров работой, несвойственной им, часто ведет к оттоку компетентных кадров, что, в свою очередь, негативно влияет на доступность образования. Необходимо учитывать положительный и отрицательный опыт, накопленный в нашей стране в советское время, а также мировой опыт, который очень часто базируется на принципах, разработанных и внедренных в нашей стране десятилетия назад. Это касается, например, создания единого образовательного пространства в Советском Союзе.

Наиболее эффективным средством решения проблемы является создание условий для качественного системного массового языкового образования, в основе которого находится личность самого обучающегося. Важным является воспитание личности, которая уже в начальной школе приобрела с помощью своих педагогов способность и желание получать знания. Воспитание такой «саморазвивающейся личности» должно стать главной задачей педагога в школе. Это, в свою очередь, является главным фактором, гарантирующим доступность языкового образования на всех этапах.

Ключевые слова: доступность образования, языковое образование, коммерциализация образования,

Abstract

This article deals with issues connected with the access to education including language education in our country. There is a number of the factors affecting access to education. First of all, they are the economic factors concerning efficiency when using financial means. Insufficient financing, reduction of the hours for learning of language disciplines, the excessive load of teachers with duties unusual for them – all these lead often to the draining of competent personnel, and that, in return, influences negatively the access to education. It is necessary to consider the positive and negative experience in our country in the Soviet period, and also the international experience which is very often based on the principles developed in our country a decade ago. It concerns, for example, the creation of common education environment in the Soviet Union.

The author comes to the conclusion that the most effective solution is the creation of conditions for mass language education which is based on a student's developing personality. It is very important to bring up such a personality who is able and wants to learn since elementary school. Education of such a personality must become the main task for the teacher at school. It, in turn, is the main factor guaranteeing access to language education at all levels.

Key words: access to language education, language education, education commercialization

Идея о необходимости качественного системного языкового образования не вызывает споров, потому что языковое образование является составной и неотъемлемой частью образования в широком смысле слова, образования как формирования целостной гармонично развитой и развивающейся личности, способной к сотрудничеству, что позволяет ей вносить свой вклад в преобразование окружающего мира и общества. Широко пропагандируемая на протяжении многих десятилетий идея гуманизации в сфере образования предполагает, по-видимому, доступность образования для всех людей. Идея доступности образования сегодня обычно сужается и рассматривается как возможность получить образование людьми, имеющими определенные физические ограничения здоровья. В данной статье рассматриваются факторы, обуславливающие доступность языкового образования для разных социальных групп в настоящее время, когда происходит коммерциализация образования, и образование становится своего рода «товаром, выставленным на продажу», называемым «образовательными услугами». Тенденция «коммерциализации образования» по сути своей противоречит идее доступности, к которой стремились многие поколения на протяжении истории. Эта идея доступности образования, прежде всего, для молодого поколения реализовывалась, и не без видимых успехов, и в нашей стране в советский период. Реализация этой идеи достигалась, в частности, созданием единого содержания образования, единой программой школьного образования, единым перечнем учебных дисциплин в школе, единым учебником по предмету. Закон об образовании обеспечивал доступность образования сначала начального, затем восьмилетнего, а далее среднего для всех граждан, включая самые бедные слои общества. Говоря о языковом образовании, следует упомянуть преподавание иностранных языков, а также регионального (родного). Вариативность достигалась созданием классов и школ с углубленным изучением языков или с преподаванием ряда предметов на языках.

Конечно, нельзя идеализировать картину прошлого, так как было множество проблем, которые порождала эта система образования, выстроенная как иерархическая структура, пронизанная принципом тотального контроля, превращавшего очень часто учителя-творца, находившегося на нижней ступени этой иерархии, в послушного подчиненного, который в любую минуту мог подвергнуться критике за малейшее отклонение от предписанных и прописанных норм. Очень немногим учителям позволялось работать по своей программе, это право нужно было заслужить. Тем не менее, советский период породил множество талантливых педагогов-новаторов, истинных учителей,

которые работали как в крупных городах России, так и в провинции. Ситуация в союзных республиках могла немного отличаться. Прежде всего, тем, что в этих республиках, согласно закону об образовании, важным компонентом являлось преподавание национального языка. Кстати, преподавание национальных языков велось и во многих так называемых автономных республиках. Следует отметить, что объединяющей основой школьного образования служил русский язык, преподавание которого было обязательным, и эта основа позволяла также обеспечить единое высшее образование, которое также было доступным, но только для тех, кто смог сдать успешные вступительные экзамены. Таким образом, можно констатировать, что на территории бывшего Советского Союза существовало единое образовательное пространство.

Так или иначе, идея доступности образования реализовывалась благодаря концептуальному единству и обеспечению оптимального набора предметов. Ни одному чиновнику в целях экономии не пришло бы в голову сократить количество часов или убрать вовсе из программы какой-либо предмет, отменить экзамен по какому-либо предмету. Такого рода действия должны были быть согласованы на всех уровнях. Это единство обеспечивалось также постоянным государственным финансированием.

В девяностые годы в результате политических изменений эта единая система началась разрушаться. В России начала строиться своя система образования, местами более открытая и либеральная, местами хаотичная с деструктивными элементами, вызванными всеобщей политической и экономической неустроенностью в государстве. Положительным моментом этой эпохи можно считать вовлеченность граждан страны в общественные дискуссии по самому широкому кругу проблем и вера в то, мнение граждан будет услышано. Вопросы, связанные с образованием, развитием новых образовательных технологий, а также концепция школы будущего – все это стало предметом широкого обсуждения общественности. Справедливости ради следует заметить, что многие положительные идеи были частично или полностью реализованы благодаря энтузиазму талантливых педагогов, но более всего благодаря тому, что чиновники в тот период не мешали им работать.

Отрицательным моментом можно назвать наметившееся в девяностые годы расслоение образовательных учреждений на всех уровнях. Речь идет не столько о появлении новых типов школ (лицеев и гимназий), что в целом не может оцениваться негативно, хотя бы ввиду того, что концепции этих заведений расширяют возможности получения более глубокого образования. Однако именно в этот период наметился разрыв между массовыми и элитарными учебными заведениями. К сожалению, эти нездоровые тенденции зародившиеся в то время, сегодня нарастают. Общеобразовательные школы «укрупняются», численность обучающихся в классах увеличивается, «бесперспективные» школы

ликвидируются. Также закрываются школы в маленьких населенных пунктах. Причиной тому является введение так называемого «подушевого» финансирования. Эти меры по сокращению расходов на образование характеризуют суть так называемой «оптимизации». Кроме того, идет жестокая конкуренция образовательных учреждений по критериям, которые сложно назвать справедливыми или разумными. От преподавателя требуется, чтобы он любой ценой подготовил ученика к экзамену, к тестированию, не учитывая порой начальный уровень подготовки этого ученика и количество часов, отведенное на изучение предмета. Учитель, преподаватель должен показать оптимальный результат. При этом концепция «образования» предстает в жалком и искаженном виде.

Как уже было сказано выше, языковое образование является составной и неотъемлемой частью образования, поэтому оно имеет те же проблемы, что и образование в целом. Качество школьного языкового образования в целом зависит от оснащенности школы, наличия компетентных преподавателей, количества часов, отведенных на изучение языка. Все это можно получить в гимназии, где обучение частично платное и, следовательно, доступно не для всех. Количество гимназий и лицеев в стране растет, в то время как количество общеобразовательных школ сокращается. При этом наблюдается значительное различие в качестве языкового образования. Неудивительно, что «обычные школы» проигрывают в качестве, и выпускники школ нередко вынуждены изучать иностранный язык в вузе с начального этапа. Однако и в вузе преподавание иностранного языка претерпело значительные изменения. Количество часов с каждым годом сокращается не только на естественно научных направлениях, но и на гуманитарных, что не может не вызывать определенных опасений.

Важным элементом образования, обеспечивающим его доступность, являются хорошо подготовленные кадры, мотивированные на эффективную и творческую работу. Молодые преподаватели стремятся работать в достойных условиях и получать достойное вознаграждение. К сожалению, условия труда и оплаты педагогических работников изначально не являются справедливыми и прозрачными, что в конечном итоге приводит к нехватке или к частой смене кадров в небольших населенных пунктах.

Компьютеризация учебных заведений, введение дистанционных методов, могли бы быть ключом к решению проблемы доступности образования. Правительство возлагает на это большие надежды, поскольку это дало бы возможность решить многие проблемы. Однако необходимо вспомнить, что самым важным элементом образования является личность, мотивированная на получение знаний, нацеленная на развитие и, что немаловажно, умеющая добывать знания, то есть подготовленная уже в начальный период обучения не только выучивать и пересказывать текст,

нажимать кнопки и скачивать в интернете информацию, заполнять тесты, составленные не очень умными чиновниками и чиновницами от образования. Ученика, а позднее студента, надо научить увидеть проблему, разобраться в ней и решить ее с помощью преподавателя или самостоятельно. Навязанная же сверху «самостоятельная работа», которую он обязан выполнять, очень часто является неэффективной. Иными словами, воспитание «саморазвивающейся личности» должно быть главной задачей педагога, которая, в свою очередь, влияет на доступность образования на протяжении всей жизни

Необходимо пересмотреть критерии успешности. Нельзя сравнивать учебные заведения, которые по финансовой, технической и кадровой оснащенности находятся в неравных условиях, а потом исходя из вывода о «неуспешности» этого заведения, сократить его финансирование. При учете фактических результатов необходимо учитывать предыдущие знания. Кроме того, ранняя «специализация» в большинстве школ и классов является дополнительным фактором, негативно влияющим на доступность образования.

Правительство хочет обеспечить бесплатный «минимум образования», который должен быть доступным для всех граждан. Надо отдать ему должное. Оно делает попытки улучшить ситуацию в образовании, в том числе, языковом. В качестве положительного примера можно привести то обстоятельство, что уже в течение нескольких лет в школах преподается второй язык. Однако часов, отведенных на изучение второго иностранного языка, явно недостаточно для его нормального изучения. Становится понятно, что, к сожалению, решение вопросов в сфере образования свидетельствует об отсутствии профессионализма менеджмента. Отсутствие возможности общества влиять на вопросы, связанные с образованием, также вызывает глубокие опасения, поскольку общество должно решать, чему и как должны обучаться дети, наши дети, и именно общество должно быть заинтересовано не в минимальном, а в оптимальном доступном образовании, в том числе языковом. Современное языковое образование должно начинаться в детском саду и продолжаться в школе и вузе. Это образование должно быть гармоничным, включать в себя изучение государственного (русского), государственного (регионального) языка, и иностранного, например, английского языка. В этом образовании должны сочетаться традиция и современность, факторы, которые смогут гарантировать развитие не только грамотного специалиста, но и творческой разносторонней личности. И самое главное – это образование должно быть общедоступным, что отражает гуманистические устремления гениев предыдущих эпох. Нельзя забывать, что изучение иностранного языка предполагает не только и не столько усвоение языковых явлений, но, прежде всего, оно направлено на расширение возможностей и развитие каждой отдельной личности.

УДК 811.581(045)

МЕТОД ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация

Метод чтения получил распространение в 20 веке в некоторых странах Европы и Азии. Одним из создателей данного метода был Майкл Уэст. Он уделял большое внимание отбору материала. Данный метод относится к числу комбинированных, так как, с одной стороны предусматривает овладение единицами языка беспереводным способом, с другой стороны возможно использование родного языка в качестве дополнительного средства семантизации.

Система рецептивного овладения иностранными языками и сегодня пользуется большой популярностью среди педагогов и студентов. При использовании данного метода должны использоваться связные тексты, сопровождающиеся заданиями, возможность успешного выполнения которых зависит от понимания прочитанного текста. Это вызывает у учащихся практическую заинтересованность в понимании прочитанного. Наиболее целесообразным при обучении китайскому языку является беглое чтение. Этот навык формируется в результате выполнения упражнений. Упражнения предполагают осознание учащимися в процессе обучения фактов языка и способов их применения в речевом общении. Целью изучения иностранного языка является развитие логического мышления в результате выполнения упражнений грамматической направленности. Методическое обоснование данной концепции обучения сводится к тому что рецептивные формы овладения языком первичны, а продуктивные вторичны.

Тексты, построенные на известном материале, могут быть включены в книгу для дополнительного чтения. Использование разных видов чтения позволяет значительно увеличить время речевой практики, поднять качество образования.

Ключевые слова: метод чтения, фабульные тексты, ситуация успеха, беглое чтение.

Abstract

Reader's method was popular in some European countries and in Asia in the 20th century. Maikl West invented this method. He paid special attention to the choice of material. This method is a combined one. On the one hand you can learn without translation, on the other hand you can use your mother tongue as the additional source of knowledge.

The receptive method of learning foreign language is still very popular among teachers and students. On using this method, logically connected texts are preferable. They should be followed by special tasks. The students have to understand the content of the text properly to be able to do the tasks. It is the additional motivation to read carefully.

The most appropriate type of reading is the fluent one. The texts based on known vocabulary may be included in the textbook for addition reading. Using different types of reading helps to make the process of learning more effective.

Kew words: readers method, fable texts, situation of success, search fluent reading.

В современном университетском образовании применяются разнообразные технологии, направленные на максимальное получение студентами знаний и умений. Для преподавателя языка важно знать общеметодологические методы, определяющие формы и способы познания. Исходя из существующих в методике прямого, сознательно и деятельностного подходов к обучению языку можно современные методы обучения подразделять на прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные. Для комбинированного метода характерно наличие признаков присущих и прямым и сознательным методам. В истории методики среди методов этой группы наибольшую известность получил метод чтения (М. Уэст).

Метод чтения имеет несомненные преимущества так как предусматривает овладение единицами языка беспереводным путем в результате догадки по контексту и использования наглядности - допускает использование английского языка в качестве дополнительного средства схематизации и контроля за пониманием текста (возможен пересказ на английском языке).

Методическое обоснование данного подхода заключается в том, что чтение – это умение, которое позволяет студентам быстрее достичь успеха, что особенно важно для начального этапа.

Таким образом, для чтения студентам предлагаются тексты, построенные в форме живых диалогов. Тексты для чтения помогают закреплению лексического материала, в рамках темы урока. Такой материал помогает формировать у студентов навыки живой разговорной речи.

Теоретические положения данного подхода базируются на достижениях английского педагога и методиста Майкла Уэста. Майкл Уэст – автор около 100 работ, посвященных обучению чтению, устной речи.

Чтение, по его мнению, является не только целью, но и средством обучения, особенно на начальном этапе: оно позволяет накопить словарь и создать, таким образом, базу для развития навыков чтения и устной речи при таком подходе слова иностранного языка и его грамматические формы ассоциируются непосредственно с их значением, минуя родной язык учащихся. В условиях многонациональной группы с количеством студентов более 40 человек – это очень актуально. Данный подход дает положительные результаты благодаря рационализации учебного материала, интенсивному учебному процессу, применению наглядных пособий и активных методов обучения.

В результате, у ученика развивается ощущение иностранного языка, благодаря чему ослабляется негативное влияние родного, что облегчает и убыстряет последующее развитие устной речи. происходит: усвоение языкового материала путем его многократного повторения, изучения

грамматики путем аналогии и догадки о значении тех или других форм из контекста без любых обобщений и т.п.

Майкл Уэст сделал значительный вклад в методику обучения чтению. Он в первый раз разработал завершённую систему обучения чтению про себя на иностранном языке. Много его рекомендаций применяются и в наши дни в рамках разнообразных методов для обучения.

По мнению английского педагога, чтение легче, чем понимание на слух, так как нет необходимости понимать разные варианты произношения и можно возвращаться к прочитанному при непонимании отдельных предложений.

Во-вторых, чтение имеет большую практическую значимость, а само умение может совершенствоваться самостоятельно. В-третьих, при овладении чтением обучаемый легче ощущает свои успехи даже на начальном этапе, а на последующих этапах чтение служит источником для развития устной речи. Немаловажно и то, что, ощущая успехи, обучаемый проявляет большой интерес к обучению. В-четвертых, при обучении чтению не имеет значения наполняемость классов,

Значительно меньшее внимание при использовании данного метода уделяется изучению грамматического материала для чтения. За единицу отбора считается то явление, которое представляет трудность для понимания. В конце каждого урока имеется небольшое грамматическое приложение, которое студенты изучают самостоятельно. Что же касается грамматического минимума для активного использования, то на начальном этапе это самые элементарные структуры.

Уэст различал два вида чтения: наблюдательное и поисковое, или скользящее беглое. Суть первого состоит в том, что читающий фиксирует свое внимание на каждом или почти каждом слове. Второй вид чтения - это чтение с большим охватом содержания, когда читающий ищет информацию. Вот этот вид чтения, по мнению М. Уэста, и есть основная цель обучения.

При работе с основным учебным пособием преподаватель фиксирует внимание на каждой лексической единице, при работе например с учебником "Elementary Speaking Course" преподаватель дает значительную свободу учащимся. Студенты сами отбирают лексический материал и во многом учатся друг у друга. В ходе занятий проводится обмен личностно значимой для студентов информацией, и создаются условия для реализации возможностей каждого учащегося.

Метод чтения рассматривается не только как цель, но и как средство обучения. Признавая, что обучение иностранному языку тождественно овладению родным языком можно предположить, что чтение создает возможности для резкого увеличения речевой практики и в какой-то мере восполнит ее недостаток при обучении иностранному языку. Кроме того,

чтение создает возможности для установления прямых связей между понятием и словом иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Миролубов, А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению // Иностранные языки в школе. – 2003. – №2. – С. 46-47, 54.
2. Метод «прочти – скажи» при обучении иностранному языку (Майкл Уэст) // Электронный ресурс: <http://www.booksite.ru/>
3. М. Уэст и его методика обучения чтению // Электронный ресурс <http://www.efl.ru/>

*Голдобина, Е.А.,
Решетникова Т.К.,*

*Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Россия*

УДК 378:811.111(045)

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»

Аннотация

В статье рассматривается опыт применения технологии формирования иноязычных умений и навыков, необходимых для развития профессиональной коммуникации у студентов бакалавриата в области юриспруденции. Основу данной технологии составляет организация и внедрение в учебный процесс блока еженедельных видеоконференций для студентов Института права Удмуртского Государственного Университета проводимых носителями языка: профессиональными юристами- практиками, преподавателями различных областей права из Южного государственного университета штата Иллинойс, представителями различных общественных организаций Соединенных Штатов Америки. В статье представлена методика поэтапного формирования общепрофессиональных компетенций у студентов- юристов, изучающих английский язык. Для эффективной коммуникации в области права требуются высокоразвитые навыки чтения, говорения, аудирования и письма на основе языкового материала, особенностью которого является новая терминология и сложный синтаксис, характерный для юридических документов, договоров и корреспонденции. Систематическая подготовка и работа над развитием вышеуказанных навыков, построенная на взаимосвязи всех видов речевой деятельности, позволяет студентам успешно участвовать в дискуссиях на профессиональные темы и реализовать полученные знания, умения и навыки на практике, обсуждая профессионально значимые темы с юристами, носителями языка.

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, развитие профессиональной коммуникации, новые образовательные технологии, система видеоконференций, скайп сессия.

Abstract

The article is devoted to the experience of foreign language department for Law students in developing professional competence necessary for communication in the area of Law due to introduction of a new educational technology to the English language teaching process. The methodology is based on arranging regular video conferences with native speakers who are professional lawyers: attorneys, judges, professors of Law from Law School of Illinois University, nongovernmental organizations of the United States. Comprehensive work on the development of reading, listening, speaking and writing skills is the basis of successful communication in the sphere of Law. Systematical preparatory work on the presentation material given to the students in advance allows them to debate and discuss professionally oriented issues with native speakers and apply professional competence in practice. The students getting bachelor degree in Law develop professional competence in communication in different spheres of jurisprudence and improve their knowledge of English thanks to this educational technology.

Key words: professional competence, professional communication development, new educational technologies, video conferences, skype sessions.

Согласно федеральному государственному стандарту высшего образования по направлению подготовки «Юриспруденция», выпускник, освоивший программу бакалавриата, наряду с общекультурными, должен обладать и общепрофессиональными компетенциями в области иностранного языка, а именно, ОПК-7 – способностью владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке[1].

Комплексное формирование общепрофессиональной компетенции в области иностранного языка подразумевает владение речевыми навыками, умение применять их в сфере профессиональной коммуникации, основываясь на знаниях, необходимых для профессиональной деятельности юриста.

Развитие навыков чтения, говорения, аудирования и письма, необходимых для эффективной коммуникации в области права, предполагает системную работу над языковым материалом со сложной терминологией и синтаксисом, включающую в себя чтение не только ознакомительных текстов правового характера, но и юридических документов, договоров и корреспонденции, написание эссе на темы, сопряженные с профессией юриста, ведение деловой переписки и документации, обсуждение вопросов в области права, аргументация и защита интересов клиента в суде и так далее. Языковой материал настолько широк и разнообразен, а область профессиональной коммуникации настолько специфична, что требует определенных знаний не только языка, но и глубоких знаний в вопросах правоведения. Данная задача предъявляет высокие требования и к уровню подготовки преподавателей иностранного языка в сфере юриспруденции. Идеальным вариантом могло бы быть преподавание профессионального иностранного языка преподавателем-юристом, хорошо владеющим иностранным

языком, или сотрудничество с зарубежными преподавателями- юристами на долгосрочной основе.

У преподавателей кафедры иностранных языков для специальностей ИПСУБ есть большой опыт в организации подобной деятельности. В результате многолетнего плодотворного сотрудничества с Институтом права Южного государственного университета штата Иллинойс, студентам ИПСУБ предоставлена уникальная возможность использовать новые образовательные технологии при формировании общепрофессиональных компетенций в области английского языка. С 2011 года в образовательный процесс студентов ИПСУБ внедряется проект по организации видеоконференций через электронные системы Skype, Zoom. Видеоконференции, проводимые преподавателями права Университета Иллинойс, судьями, практикующими юристами, сотрудниками правоохранительных органов и банковской сферы дают возможность ознакомиться с различиями в правовых системах, а также институтами, нормами права, правовыми инструментами регулирования, теоретическими и практическими вопросами в области юриспруденции.

Работа над развитием коммуникативных навыков проходит в несколько этапов:

- 1) На первом этапе студенты знакомятся с текстом презентации, высылаемой накануне видеоконференции, что позволяет снять языковые трудности, узнать новые термины и сложные синтаксические структуры, характерные для юридических текстов. У них есть возможность ознакомиться с темой, почитать дополнительный материал по затрагиваемым вопросам, подготовиться к обсуждению.
- 2) На следующем этапе студенты слушают выступление лектора. Качество понимания плана содержания предполагает высокоразвитые навыки аудирования. На начальном этапе данная деятельность часто вызывает затруднение. Студенты в большинстве своем впервые сталкиваются с живой речью носителей языка. Сложность представляет разнообразие акцентов, темп речи, сложная терминология, а также само содержание лекций. Поскольку формирование общепрофессиональных компетенций в наших условиях зачастую сводится к переводу профессионально-ориентированных текстов, данная деятельность, хотя и вызывает трудности восприятия информации, но повышает интерес студентов к выбранной профессии и мотивирует их к изучению иностранного языка.
- 3) После презентации идет обсуждение темы в формате вопрос – ответ, что дает возможность сопоставить и провести сравнительный анализ отличающихся правовых систем США и РФ. Общение на профессиональные темы с юристами, носителями языка в режиме «здесь и сейчас», а не обсуждение гипотетических ситуаций, предлагаемых преподавателем-лингвистом, представляется особенно

ценным для развития навыков говорения и формирования общепрофессиональных компетенций.

- 4) Заключительным этапом работы является написание небольшого эссе по заданной теме с использованием активной лексики. Комплексное развитие речевых навыков необходимо студентам и при составлении своих презентаций по профессиональным темам, и выступления лекторов являются образцом для подражания.

Данная образовательная технология повышает мотивацию студентов к изучению английского языка. Не ограничиваясь обязательным курсом иностранного языка, они продолжают образование в сфере профессиональной коммуникации и получают дополнительную квалификацию «Юрист-переводчик», активно выступают с докладами на английском языке на студенческих конференциях, участвуют в академических мобильностях и продолжают образование в магистратуре в зарубежных вузах. Для преподавателей иностранного языка данная образовательная технология также является уникальной возможностью повысить свою языковую квалификацию и расширить кругозор в области правоведения.

Таким образом, использование новых образовательных технологий позволяет комплексно подойти к обучению английского языка в сфере юриспруденции и формировать общепрофессиональную компетенцию в полной мере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Министерство образования и науки Российской Федерации, № 1511, Москва, 1 декабря 2016 г. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) // Электронный ресурс. – http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?doc_itself=&backlink=1&nd=102421016&page=1&rdk=1#Ю

*Детинкина В.В.,
Киселева С.В.,
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Россия*

УДК 811.111'25(045)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФИЛЬМОНИМОВ

Аннотация

Настоящая статья посвящена классификации фильмонимов и анализу переводческих трансформации, используемых при переводе названий американских фильмов четырех жанров на русский и испанский языки. Актуальность данного исследования обусловлена постоянным расширением мирового ономастического пространства за счет фильмонимов, необходимостью совершенствования методов их перевода, а также практически полным отсутствием работ по этой теме на материале испанского языка. Целью исследования является описание и анализ специфики фильмонимов и переводческих трансформаций, задействованных в процессе локализации американских фильмов в российском и испанском прокатах. Материалом для работы послужили названия 280 американских фильмов различных жанров, начиная с 1997 по 2017 год и их перевод на русский и испанский языки. Отбор материала для анализа осуществлялся методом случайной выборки с сайтов онлайн - кинотеатров, находящихся в открытом доступе. Общий объем выборки составил 840 фильмонимов. Данные единицы были проанализированы с помощью общелингвистических методов, в частности были выявлены их типологические характеристики, что позволило выделить три основных типа фильмонимов. Был проведен сравнительный анализ перевода названий американских фильмов в различных культурах, а также сопоставительный анализ перевода фильмонимов разных жанров. В результате были сделаны выводы о тенденциях и особенностях применения переводческих трансформаций в процессе локализации американских фильмов в испанской и русской лингвокультурах.

Ключевые слова: перевод, переводческие трансформации, фильмоним.

Abstract

The paper discusses the classification of film titles as well as the translation transformations used while translating the names of American films of four genres into the Russian and the Spanish languages. The paper raises the actual problem based on the constant development of proper names' area, the necessity of improvement of translation methods, and on the lack of investigations in Spanish language. Special attention is paid to description and analysis of the specificity of film titles and translation transformations. We analyzed 280 American film titles of different genres from 1997 to 2017 and their translations into Russian and English that achieved 840 items. We revealed three main types of film titles and compared the translation methods used in different genres. The study gives quantitative and comparative analysis of the transformations and classification of film titles. We may conclude that the trends and peculiarities of film title translation depend on different aspects but have a lot of common features in Spanish and Russian cultures.

Key words: translation, translation transformation, film titles, proper name.

Проблемы перевода фильмонимов (термин введен Е.В. Кныш [Кныш, 1992]) вызывают большой интерес у исследователей. Во-первых, в связи с богатством предоставляемого лингвистического материала для анализа, поскольку каждую неделю в мировой прокат выходит несколько художественных фильмов. Во-вторых, фильмоним выполняет несколько функций, в том числе номинативную, информативную, рекламную и эстетическую, следовательно, перевод данного разряда онимов является сложной задачей и должен учитывать как лингвистические, так и другие факторы, позволяющие реализовать вышеперечисленные функции названий фильмов в других языковых культурах. В-третьих, именно название фильма становится частью культурного наследия, часто переходя в разряд прецедентных имен собственных, составляющих национальную картину мира. Оригинальное название фильма является залогом успеха в национальном прокате, а удачный перевод фильмонима способствует эффективному и адекватному восприятию фильма в иноязычном сообществе.

Актуальность исследования обусловлена важностью фильмонимов как явления культуры, необходимостью совершенствования методики их перевода, а также практически полным отсутствием работ по этой теме на материале испанского языка.

Объектом исследования стали приемы переводческих трансформаций. Материалом исследования – послужили названия 270 американских фильмов различных жанров XXI века, начиная с 2000 по 2017 год и их перевод на русский и испанский языки. Общий объем составляет 810 названий фильмов. Отбор материала для анализа осуществлялся методом случайной выборки с сайтов онлайн -кинотеатров, находящихся в открытом доступе.

Цель исследования состоит в анализе применяемых переводческих трансформаций при адаптации американских оригинальных названий фильмов в русской и испанских культурах.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) изучить и дать определения фильму, жанру и видам жанра;
- 2) изучить и дать определения переводческим трансформациям;
- 3) провести анализ классификаций методов и приемов переводческих трансформаций разных авторов;
- 4) выявить особенности названий американских фильмов различных жанров;
- 5) провести сравнительно - сопоставительный анализ по типам названий фильмов;
- 6) классифицировать и выявить методы и приемы перевода фильмонимов;
- 7) дать количественную характеристику преобладающих видов, методов и приемов переводческих трансформаций.

Основным методом исследования является сопоставительный анализ данных, отобранных с помощью метода случайной выборки. В процессе работы были использованы методы эмпирического исследования: обобщение, сравнение, классификация, а также статистический метод.

Научная новизна заключается в сравнительном анализе перевода названий американских фильмов в двух различных культурах, а именно в русской и испанской, а также в сопоставительном анализе перевода названий американских фильмов в различных жанрах.

Теоретическую базу исследования составили работы таких ученых, как И.С. Алексеева, Л.С. Бархударов, В.К. Гак, В.Н. Комиссаров, Т.Р. Левицкая, Р.К. Миньяр - Белоручев, Я. И. Рецкер, В.В. Сдобников, О.В. Петрова, В. А. Никонов, А.В. Суперанская, Антропова А.В., Кныш Е.В., Подымова Ю.Н.

Многие лингвисты, давая классификацию онимов, выделяют их национальный характер. Так, по мнению И.С. Алексеевой «имена собственные – это группа лексики, обладающей однозначной соотнесенностью с явлениями действительности. Следовательно, они способны представлять объект не только как лингвоэтническую реалию, но и – в первую очередь – как особое, исключительное, не обобщаемое явление в мире» [Алексеева 2004: 186].

Среди онимов, занимающих важное место в картине мира любого народа, можно выделить названия произведений литературы и искусства, которые образуют специфические разряды (идеонимы) со своими характерными признаками [Суперанская, 2012: 144 - 205]. Термин идеоним является родовым понятием. Главное место среди идеонимов занимают фильмонимы и библионимы. Под фильмонимом мы понимаем название фильма, которое относится к разряду имен собственных и в нашей работе понятия «название фильма» и «фильмоним» мы считаем синонимичными. Для данного исследования мы также определили такие понятия как, жанр и переводческие трансформации. Под жанром мы понимаем одну из разновидностей кино, которая отличается определенными стилистическими и сюжетными признаками. Для нашего исследования мы отобрали такие жанры как драма, мелодрама, триллер, фантастика.

На следующем этапе мы провели анализ фильмонимов в каждом языке. Как показало исследование, чаще всего в названиях фильмов используются имена собственные. Мы выявили большое количество антропонимов, представляющих имена одного или нескольких героев фильма, например:

«Jackie & Ryan» – «Джеки и Райн» – «Jackie & Ryan» (2014);

«Ray» – «Рэй» – «Ray» (2014);

«Alex & Emma» – «Алекс и Эмма» – «Alex & Emma» (2003),

«Elvis and Anabelle» – «Элвис и Анабель» – «Elvis and Anabelle» (2007),

«Manglehorn» – «Манглхорн»- «Señor Manglehorn» (2014); «Keith» – «Кейт» – «Keith» (2008) и др.

Фильмонимы, содержащие имя и фамилию:

«Erin Brockovich» – «Эрин Брокович» – «Erin Brockovich» (2000);

«Donnie Darko» – Донни Дарко – «Donnie Darko» (2001);

«Van Helsing» – «Ван Хельсинг» – «Van Helsing» (2004).

Фильмонимы, состоящие только из фамилии героя, например:

«Ali» – «Али» – «Ali» (2001); «Mortdecai» – «Мордекай» – «Mortdecai» (2015);

Названия – прозвища героев, например: «Hulk» – «Халк» – «Hulk» (2003); «Notorious» – «Ноториус» – «Notorious» (2009); «Deadpool» – «Дэдпул» – «Deadpool» (2016).

Фильмонимы, которые содержат наряду с именем собственным и другие слова, например: «Dear John» – «Дорогой Джон» – «Querido John» (2010); «The Age of Adaline» – «Век Адалин» – «El secreto de Adaline» (2015).

Фильмонимы, состоящие из фамилии и профессии, должности либо другой характеристики, например:

«Coach Carter» – «Тренер Картер» – «Entrenador Carter» (2005);

«Captain Phillips» – «Капитан Филлипс» – «Capitán Phillips» (2013);

«The Great Gatsby» – «Великий Гэтсби» – «El gran Gatsby» (2013);

«Doctor Strange» – «Доктор Стрэндж» – «Doctor Strange» (2016).

Топонимы, указывающие на место действия фильма, также широко представлены в проанализированном нами материале, например:

«Black Sea» – «Черное море» – «Black Sea» (2014);

«Everest» – «Эверест» – «Everest» (2015);

«Monte Carlo» – «Монте Карло» – «Monte Carlo» (2011);

«Interstate 60» – «Трасса 60» – «Interstate 60» (2002).

Среди топонимов мы выделили мифонимы – собственные имена географических объектов никогда не существовавших в действительности:

«Elysium» – «Элизиум: Рай не на Земле» – «Elysium» (2013);

«Zootopia» – «Зверополис» – «Zootopia» (2016);

«City of Angels» – «Город ангелов» – «City of Angels» (1998).

Профессии, род деятельности главных героев, их занятия и увлечения составляют также многочисленную группу фильмонимов, например:

«The Interpreter» – «Переводчица» – «La intérprete» (2005);

«The Intern» – «Стажер» - «El becario» (2015);

«Confessions of a Shopaholic» – «Шопоголик» – [«Confesiones de una compradora compulsiva»](#) (2009);

«The Illusionist» – Иллюзионист – «El Ilusionista» (2005); «The Tourist» – «Турист» – «El turista» (2010) и др.

В другую группу входят фильмонимы, указывающие на время происходящих событий. К ним мы отнесли все фильмонимы, включающие семантический компонент время и представляющие собой определенный временной отрезок, например:

«28 Days» – «28 дней» – «28 Días» (2000);

«30 Days of Night» – «30 дней ночи» – «30 días de oscuridad» (2007);

«500 Days of Summer» – «500 дней лета» – «500 días juntos» (2009);

«127 Hours» – «127 часов» – «127 horas» (2010);

«12 Years a Slave» – «12 лет рабства» – «12 Años de esclavitud» (2013).

Проанализировав работы, а именно классификации переводческих трансформаций Л.С. Бархударова [Бархударов, 2014, С. 191-231], В.Н. Комиссарова [Комиссаров, 2013, С. 172-173], Я.И. Рецкера [Рецкер, 2007, С. 45-52], мы пришли к выводу, что предложенные ими способы переводческих трансформаций можно свести к следующему списку: транскрибирование и транслитерация; калькирование и дословный перевод; приемы опущения и приемы добавления; грамматические замены; конкретизация и генерализация, адаптация.

Мы рассмотрели основные типы переводческих трансформаций, используемые в жанрах драма, мелодрама, фантастика и триллер. Статистический анализ выявил, что в жанре драмы в русском переводе чаще всего названия транскрибируются, так как большинство фильмонимов представляют собой имена собственные. В испанском варианте по 20% составляют транскрипция, транслитерация, оригинальное название и дословный перевод. Фильмонимы в жанре мелодрамы как в русском так и в испанском варианте переданы в основном методом дословного перевода и оставляют по 50%. В испанском варианте мы встретили в 40% случаев оставленное без изменений оригинальное название американского фильма. По 10% составляют приемы добавления и опущения в обеих культурах.

Как показал анализ, в жанрах триллер и фантастика в обеих культурах преобладает метод калькирования. Так, в жанре триллер в испанском варианте прием калькирования составляет 50%, а в русском – 60%. В жанре фантастика этот прием использовался в 60% от общего числа фильмов данного жанра на испанском языке, а в русском – в 90%. В испанском варианте фильмонимов отнесенных к жанру фантастика мы обнаружили, что 40% представляют оригинальное название. В жанре триллер по 20% составляет адаптация названий и по 10% транскрипция, и по 10% составляет прием опущения в обеих культурах.

В целом, при переводе названий фильмов используются все виды переводческих трансформаций. Это явление характерно как для выборки на русском языке – 77,9%, так и для испанской части – 85,3%. При помощи однозначных эквивалентов переданы на русский язык 19,6% американских фильмонимов, в тоже время этот прием использовался

только в 14,3% случаев перевода на испанский язык. Вариантные соответствия составили 2,5% в русском корпусе, проанализированных наименований фильмов и 0,4% – в испанском переводе. Данное количественное расхождение связано, по нашему мнению, со специфическими грамматическими и функционально- семантическими особенностями фильмонимов, а также со стремлением переводчиков реализовать основные функции фильмонимов.

Таким образом, в процессе локализации американских фильмов в двух исследуемых культурах используют одни и те же методы перевода, различие наблюдается только в количественном соотношении. Следует отметить, что в испанском варианте прослеживается тенденция оставлять оригинальное название фильма. В целом, выбор метода перевода зависит от множества факторов, среди которых основное влияние оказывают тип фильмонима, жанр, особенности языка и культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Антропова, А.В. Название американских, английских и российских кинофильмов: сопоставительная характеристика и проблема перевода: авторефер. дисс. канд. филол. наук: 10.02.20. – Екатеринбург, 2008. – 23с.
3. Бархударов, Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Изд. ЛКИ, 2014. – С. 190-226.
4. Голикова, Ж.А. Learn to Translate by Translating from English into Russian/ Перевод с английского на русский. – М.: Изд. «Новое знание», 2007. – С. 200-201.
5. Кныш, Е.В. Лингвистический анализ наименований кинофильмов в русском языке: автореф. дисс. канд. филол. наук. Одесса 1992. – 19 с.
6. Комиссаров В.Н. English. Теория перевода. – М.: Изд. Альянс, 2013. – С. 172-185.
7. Миньяр-Белоручев, Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. – М.: Воениздат, 1980. – С. 222
8. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Изд. Р. Валент, 2007. – С. 10-12.
9. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного. – М.: КомКнига, Изд.4, 2012. – С. 5-186.
10. Суперанская, А.В. Имя – через века и страны. – М.: КомКнига, 2010. – С. 17-20.

УДК 811.161.1(045)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ЦВЕТА КАК КЛЮЧЕВОГО СЛОВА М. ПРИШВИНА

Аннотация

В статье рассматриваются способы репрезентации концепта цвета «синий» в творчестве М.М. Пришвина. В статье объясняется выбор слова «синий» в качестве ключевого слова поэмы «Фацелия», анализируется роль, которую играет синий цвет в качестве средства передачи эмоционального содержания текста, а также описываются значения цветového прилагательного, выражающие духовные ценности писателя, индивидуальность его видения мира, нравственную и эстетическую позиции. Основное внимание в статье уделяется анализу метафоры. Метафора является приметой идиостиля М.М. Пришвина и главным конструктивным приемом построения образа в поэме «Фелиция», что обусловлено метафоричностью мышления автора. В статье прослеживается механизм реализаций эстетических значений словообраза, создаваемого автором через множество метафорических ассоциативных связей. Проводится анализ понятийной структуры словообраза: выявляются свойственные ему ментальнозначимые индивидуально-авторские семы, оценивается контекстуальное расположение слова «синий», описывается ассоциативное поле, формирующееся вокруг ключевого цветообозначения. Словообраз определяется в исследовании как понятие, заключающее в себе идеи мировоззренческого и ментального характера, что позволяет ему служить приметой идиостиля художника. Такое понимание дает основания говорить о нем, как об индивидуально-стилевой категории – идиоключе-концепте.

Ключевые слова: идиостиль, метафора, концепт, идиоключ-концепт, цветообозначение, словообраз.

Abstract

The article reveals the ways to represent the concept of the colour “blue” in M. Prishvin’s creative works. The author explains the preference of the word “blue” as a key word of the poem “Phacelia”. Moreover the paper analyses the role of the blue colour as a means to convey emotional background of the text and describes the meaning of the adjective “blue” which expresses writer’s spiritual values, his unique world outlook, his moral and aesthetic views. The article pays special attention to the analysis of metaphor. Metaphor could be considered as a distinctive feature of M. Prishvin’s individual style and as a key tool to shape images within the poem “Phacelia”, the fact associated with the author’s metaphorical thinking. The paper monitors some facilities to reveal aesthetic meaning of the word-image, developed by the author due to a range of metaphorical associative links. The author introduces the analysis of the conceptual framework of the word-image: the paper emphasizes its mentally relevant, authorial semes, evaluates contextual location of the word “blue”, describes associative field built upon key colour terms. The research defines word-image as a concept reflecting mental and worldview ideas which shape the writer’s individual style. Such approach enables us to interpret it as a unique stylistic feature – ideconcept.

Key words: individual style, metaphor, concept, ideconcept, colour terms, word-image.

При всей специфичности словесного развертывания каждого из аспектов идеи текста их единство обусловлено устойчивой связью с важнейшими в художественной системе М. Пришвина семантическими полями «любовь», «радость», «одухотворенность», выявляющими его ценностное представление о мире. В поэме «Фацелия», которую сам писатель назвал «гимном торжествующей любви», категория цвета наполняется глубоким содержанием и становится одним из важнейших ее внутренних параметров.

Выбор слова «синий» в качестве ключевого слова поэмы явился результатом накопления и категоризации опыта взаимодействия автора с природой. Во всех произведениях Пришвина слово «синий» вмещает в себя сему «прекрасный».

Поначалу цвет непосредственно соотнесен с денотатом, указывает на свойство предмета: «По пути нам было целое поле цветущей *синей медоносной травы фацелии*» [с. 270]. «Синий – имеющий окраску одного из основных цветов спектра – среднего между голубым и фиолетовым» [ССРЛЯ 1962, т.13, с. 830]. Пришвин располагает его в предложении в одном ряду с другими определениями, что создает впечатление насыщенности цвета, яркости, сочности красок: «*цветущая синяя медоносная трава фацелия*» [с. 270]. Цвет в тексте начинает выполнять оценочно-характеризующую и прагматическую функции. Яркость притягивает к себе внимание читателя и создает определенное настроение, что позволяет автору уже в следующем предложении передать цвет через восприятие героя: «В солнечный день, среди нашей нежной подмосковной природы это *ярке поле цветов казалось чудесным явлением*» [с. 270]. В таком восприятии цвета уже заложен исходный момент образности, переходящей в символичность. Переживание активизирует воображение и поиск того, с чем можно было бы сравнить увиденное, чтобы передать словами нахлынувшее чувство восторга от встречи с прекрасным: «*Синие птицы* как будто бы из далекой страны прилетели, ночевали тут и оставили после себя это *синее поле*» [с. 270].

Цвет в тексте играет роль не только живописующей детали, но и средства передачи эмоционального содержания, благодаря которому неповторимый образ воспринимается как нечто глубоко проникающее в человеческую психологию. Слово «синий» выполняет не только функцию изображения, но и эмотивную функцию, что превращает его в компонент образной системы произведения, в начальное звено эстетически значимой цепи «слово – образ – идея».

Главным конструктивным приемом построения образа в поэме является метафора, что обусловлено метафоричностью мышления автора.

Метафора – примета идиостиля Пришвина. Метафорическое значение возникает на базе семантических значений слова. Контекст воспроизводит или порождает новые смысловые и эмоционально-оценочные поля, которые реализуют идейно-образный потенциал слов-ключей. Он выявляет в ключе смысловую глубину, определяет истоки его изобразительно-выразительных и эмоциональных возможностей.

Контекстное окружение слова «синий» представлено тематическим полем природной лексики («поле...травы фацелии», «насекомые», «цветы», «сухая дорога» и т.д.). Образуя словосочетания «синяя трава фацелия», «синие птицы», «синие перышки», «синее поле», слово «синий» определяет те образы, которые будут втянуты в сферу ассоциативного взаимодействия. Эти образы формируют вокруг него эстетически значимое поле идейно-художественных ассоциаций, раздвигающих его смысловой горизонт.

В словосочетании «синие цветы» слово «синий» обозначает цвет реалии и выполняет изобразительную функцию. Эстетическое значение ключевого слова в данном словосочетании раскрывается в опоре на характер определяемого им существительного: трава фацелия – цветущая, яркая, чудесная, роскошная. Расположение слова «синий» в ряду эпитетов одного оценочного плана – «цветущая синяя медоносная трава фацелия» – формирует сему «прекрасный», которая актуализируется в словосочетании «синие цветы», так как она входит в семантический объем слова «цветок». Соключи: «яркий», «чудесный», «солнечный день», «цветущий», «целое поле» создают ощущение чего-то прекрасного, необыкновенного, яркого; формируют «эстетику настроения» текста. Эмоции, создаваемые словами-соключами, «регулируют и направляют возникновение психосемантического пространства текста». Это «пространство» становится импульсом к конкретизации восприятия в образе. Так рождается ассоциация «синее поле – синие птицы». Это обогащает эмоционально-оценочное поле ключевого слова соключами «чудесный» (от чуда), «сила земли», «роскошная сила», «очарованный силой». У слова «синий» появляются индивидуально-авторские значения: «очаровывающий», «непостижимый», «необыкновенный», «небывалый», «удивительный», «сказочный», «колдовской», «волшебный», «притягивающий к себе», «манящий».

В метафорическом контексте, вступая в ассоциативные связи с образным комплексом всего произведения, образ синей птицы сообщает синему цвету символическое значение (синий – «заветное», «смысл жизни») и проектирует образ любви автора – Фацелию. Выполняя репрезентативную функцию, он представляет Фацелию как «утраченное счастье», «юношескую любовь», «заветную мечту». Возникая из символических значений, цветосимвол обретает многозначность и активно включается в структуру художественного произведения, начинает

функционировать в ткани художественного текста как эстетическая единица, сообщая произведению эмоционально-оценочный и обобщающий план. Культурно-исторический контекст связывает общеязыковую семантическую систему с образно-символической системой писателя.

Включаясь в имя собственное («...синяя птица моей юности – моя *Фацелия*» [с. 273]), цветообозначение выносится в название произведения. Фацелия начинает ассоциироваться не только с роскошными цветами, птицей счастья, но и с цветовым эпитетом «синий», передающим не столько цвет, сколько эмоциональное осмысление контекста. Это позволяет ключевому слову реализовать свои индивидуально-авторские семы уже на уровне названия произведения, что обеспечивает эмоционально-содержательную целостность текста.

Таким образом, богатая палитра эстетических значений словообраза реализуется через множество ассоциативных связей и позволяет вычлнить в его понятийной структуре ментальнозначимые индивидуально-авторские семы: «синий» – «заветное», «цель, смысл жизни». Словообраз становится понятием, заключающим в себе идеи мировоззренческого и ментального характера, что позволяет ему служить приметой идиостиля художника. Поэтому можно говорить о нем, как об индивидуально-стилевой категории – идиоключе-концепте. Идеологически заостренные эстетические значения цветового прилагательного в своей совокупности выражают духовные ценности писателя, индивидуальность его видения мира, нравственную и эстетическую позиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пришвин, М.М. Избранное. М., 1977
2. Виноградов, В.В. О языке художественной литературы. М., 1959, с. 236
3. Куликова, И.С. Словесные эстетические парадигмы в художественном тексте // Семантические и эстетические модификации слов в тексте. Л., 1988, с. 10
4. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / Сост. В.И. Чернышов, С.П. Однорский, В.В. Виноградов и др. М., Л., 1948-1965
5. Белый, А. Об опытах развития нового русского искусства // Белый Андрей. Арабески. М., 1911, с. 250
6. Протченко, И.Ф., Черемисина, Н.В. Лексика и стилистика в преподавании русского языка как иностранного. М., 1986, с. 74
7. Складаревская, Г.Н. Метафора в системе языка. Спб., 1993., с. 35
8. Лелис, Е.И. Эстетические функции ключевых слов (на материале рассказов А.П. Чехова): Дис...канд. филол. наук. Ижевск, 2000, с. 45
9. Монгилиева, Н.В. Понимание текста как психосемантическое пространство // Проблемы концептуализации действительности и

- моделирования языковой картины мира: М-лы междунар. научн. конф. 21-23 мая, Архангельск, 2002, с. 142
10. Мифы народов мира: Энциклопедия в 2 т., М., 2000, т. 2, с. 438
11. Белый, А. Пушкин, Тютчев, Баратынский в зрительном восприятии природы // Семиотика, М., 1983, с. 18
12. Попа, Н.Д. Семантико-стилистическое своеобразие цветового символа в советской прозе: Автореф. дисс... канд. филол. наук, Казань, 1988, с. 9
13. Виноградов, В.В. О поэзии А. Ахматовой (стилистические наброски) – Избр. Труды. Поэтика рус. лит-ры. М., 1976, с. 370.
14. Русский ассоциативный словарь. Кн.1 / Сост. Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. М., 1994, с. 159

*Карнава Алена,
Университет Гранады,
г. Гранада, Испания*

УДК 378:811.134.2(045)

ИРЕНОЛОГИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация

Преподавание испанского языка как иностранного для профессиональных целей, направленного на подготовку кадров в области Ирениологии, в настоящее время не имеет прецедентов. Интернациональное сотрудничество между университетами, связанное, например, с программами академической мобильности, показывает необходимость междисциплинарного взаимодействия кафедры Педагогики, Социологии, Политологии, Института Мира и Конфликтов с Центром Испанской Филологии для эффективной подготовки профессионалов в области образования в культуре мира и ненасилия, владеющих испанским языком, готовых углубиться в изучаемую тематику и закрепить это новое знание в своей языковой среде. При разработке дидактического предложения по курсу испанского языка в области Ирениологии необходимо отталкиваться от установления взаимосвязи между выбором темы, определения целей и задач (профессиональных, коммуникативных, образовательных), обдумывания содержания и, соответствующих ему, компетенций (профессиональных, социокультурных, аксиологических, коммуникативных, лингвистических, прагматических, грамматических, позиционных), планирования начальных, промежуточных и конечных задач, конфигурации обучающего процесса, инструментов и формы оценки. В заключение статьи приводится пример практического опыта обучения испанскому языку как иностранному в сфере Ирениологии, в рамках предмета «Обучение в мире и Устойчивом развитии», являющегося частью материи Социального Образования и Педагогики.

Ключевые слова: испанский язык для профессиональных целей, Ирениология, образование в культуре мира.

Abstract

The teaching of Spanish for Specific Purposes, aimed at training staff in the field of Irenology, at the present time is unprecedented. An international cooperation between universities, for example, the exchange of students within the framework of academic mobility, enrollment of foreign students in the subject of Education for Peace and Sustainability, detects the need for interdisciplinary cooperation between the Departments of Pedagogy, Sociology, Political Science, Institute of Peace and Conflict with Spanish Philology Centers in order to organize an effective training of professionals in the field of education in the culture of peace and nonviolence, with Spanish language proficiency, predisposed to deepen the subject and develop this new knowledge in their native environment. When developing a didactic proposal for the Spanish course with Specific Purposes in the field of Irenology, it is necessary to establish a relationship between the choice of the topic, the definition of the objectives (professional, communication, education), reflection on the content, the competences (sociocultural, axiological, communicative, linguistic, pragmatic, etc.), planning of initial, intermediate and final tasks, configuration of the learning process, the form of the evaluation. The article concludes with an example of a practical experience in the support of Spanish as a foreign language within the framework of the subject Education for Peace and Sustainability, part of the academic curriculum of Education and Social Pedagogy.

Key words: Spanish for specific purposes, Irenology, Education for Peace.

1. Введение

Преподавание испанского языка как иностранного для профессиональных целей, направленного на подготовку кадров в области Иренологии, в настоящее время не имеет прецедентов. Необходимость данного направления объясняется растущим интересом в *Образовании в культуре мира*, одним из направлений Социальной Педагогики, целью которого является расширение познания права человека на мир, предусматривающее «Право на обучение миру и во имя мира, право на образование и социализацию человека в мире, построение структур, свободных от насилия, право на получение знаний, необходимых для компетентного участия в творческом и ненасильственном преобразовании жизни, в предотвращении конфликтов и их мирном урегулировании» [1]. Интернациональное сотрудничество между университетами, связанное, например, с программами академической мобильности, показывает необходимость междисциплинарного взаимодействия кафедры Педагогики, Социологии, Политологии, Института Мира и Конфликтов с Центром Испанской Филологии для эффективной подготовки профессионалов в области Образования в культуре мира и ненасилия, владеющих испанским языком, готовых углубиться в изучаемую тематику и закрепить это новое знание в своей языковой среде.

2. Испанский язык как иностранный в педагогической области образования в культуре мира

Иренология (*Irenología*, «Irene»- мир и «logos»- понятие) – это наука о мире, наука для мира или наука о мирном существовании. В научных исследованиях она также представлена как *научное знание о мире и конфликте*. Темы, изучаемые Иренологией, имеют трансдисциплинарный подход. Они близки Социологии, Политологии, Экономике, Медицине, Педагогике, т. д.

В рамках Иренологии выделяют четыре уровня исследования мира и конфликтов, выделяемые Галтунгом [2]: *мега-, макро-, мезо- и микро-пространства* [3].

- *Микро-пространство* включает изучение интра- и интер-человеческие отношения, взаимосвязанные с внутренним, социальным и экологическим миром, в котором Fernández Herregía [4] выделяет особую значимость физического, аффективно-эмоционального, умственного, духовного баланса.
- *Мезо-пространство* охватывает, в рамках плури-, мульти-, интер-, транс-культурного мира, изучение культурного и языкового разнообразия народов, этнических групп и их взаимоотношения внутри одного государства; виртуальные пространства, социальные сети также представляют интерес на данном уровне.
- *Макро-пространство* направлено на анализ отношений, в рамках позитивного мира, между государствами и народами, этническими, маргинальными группами, а также влияние структурного насилия через экономические, социальные, политические системы.
- *Мега-пространство* занимает анализ взаимодействия стран на мировом уровне, где начальной точкой изучения мира может быть негативный мир (В нашей работе *Мир как объект научного познания* [5] можно найти краткое содержание типологии мира).

В рамках Педагогике, особое внимание уделяется *Образованию в культуре мира*, которое потенцирует прямое участие и позитивное взаимодействие, основанное на принципах свободы, справедливости, демократии, толерантности и солидарности. Речь идет о развитии культуры, отвергающей насилие, направленной на предупреждение конфликтов и разрешение конфликтных ситуаций посредством диалога и переговоров, что гарантирует соблюдение прав человека и предоставляет необходимые условия для развития общества, уважительно относящегося к сообществу жизни [6].

При разработке дидактического предложения по курсу *испанского языка в области Иренологии* [7] мы отталкиваемся от установления взаимосвязи между выбором *темы*; определения *целей и задач* (профессиональных, коммуникативных, образовательных); обдумывания

содержания и, соответствующих ему, компетенций (профессиональных, социокультурных, аксиологических, коммуникативных, лингвистических, прагматических, грамматических, позиционных); планирования начальных, промежуточных и конечных задач, конфигурации обучающего процесса, инструментов и формы оценки.

- *Основные темы, которые затрагиваются в Образовании в культуре мира:*
 - a) Необходимость трансформации образовательного процесса. Всестороннее образование. Гуманистический подход. Альтернативные формы образования. Эмоциональное образование. Образование в эмерджентных ценностях.
 - b) Иренология и Конфликтология. Понятие «Мир». Мир как объект научного исследования. Эволюция концепции Мира.
 - c) Конфликт деструктивный и конструктивный. Конфликт, насилие и мальtrato. Методы ненасильственного и творческого разрешения конфликтов.
 - d) Предложение о реконструкции концепции Мира: теория мира и Хартия Земли.
 - e) Социальное, экологическое, внутреннее измерение мира.
 - f) Устойчивое развитие. Этика ухода. «Сообщество жизни» как новое видение мира.
- Для определения *основных образовательных целей, содержание и компетенции*, предлагаем обратиться к докладу Делора о трансформации образования в новом тысячелетии и поддержания образования на протяжении всей жизни, которое основывается на четырех столпах: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе (принятие другого), научиться быть (познание себя) [8].
- *Основные профессиональные цели, содержание и компетенции* обозначены, в первую очередь, потребностями обучающихся субъектов, и могут быть поддержаны основными направлениями по работе над культурой мира, обозначенными в документе *Хартии Земли* [9]: Пробуждение осознания и понимания важнейших глобальных проблем, стимулирование дискуссий по обсуждению ценностей и этических принципов, необходимых для создания устойчивого образа жизни, содействие личностному этическому развитию, побуждение к развитию чувства подлинного сотрудничества, стимулирование био-восприимчивости, практическое применение ценностей и принципов, помощь в понимании взаимосвязи между Хартией Земли, Общественной и Государственной Политикой и Международным Правом, оказание помощи учебным заведениям на всех уровнях в переориентировании их работы и педагогических методик для воспитания идеи перехода к устойчивому образу жизни у учащихся.

- *Основные коммуникативные, лингвистические, грамматические, прагматические цели, содержание и компетенции* в первую очередь, определяются потребностями каждого обучающегося субъекта, а затем соотносятся с учебным планом Института Сервантеса, разрабатывающего и устанавливающего эталонные уровни (A1-A2, B1-B2 и C1-C2) владения испанским языком в соответствии с рекомендациями Совета Европы [10].
- Что касается *формы работы*, предпочтителен конструктивный и коммуникативный подходы. С точки зрения *Методологического аспекта* [11] речь идет о эндогенном обучении, центром которого является мотивация обучающегося и его партисипативное участие, а также предрасположенность к коллаборативному взаимодействию в больших и малых группах. При таком подходе познание реализуется не только на теоретическом и практическом уровне, но и на аффективном, эмоциональном уровне. Развитие человека происходит через построение структур и умственных процессов со стороны самого субъекта, благодаря посредничеству преподавателя. Конструкция знания является прогрессивной и последовательной, отталкиваясь от уже имеющихся предыдущих знаний обучающегося. В процессе построения знания применяются такие *стратегии и техники индивидуальной и групповой работы*, как *индивидуальный, интерактивный, коллаборативный стиль работы* [7], основывающиеся на положительном взаимодействии между преподавателем и учащимися, личностном взаимодействии между учащимися, индивидуальной ответственности, приобретении социальных навыков, осознании участия в групповом демократическом процессе, т. д.
- *Система оценивания процесса обучения* имеет формирующий характер и направлена не столько на сопоставление результатов обучающихся, сколько на процесс обучения, на достижение обучающимися образовательных результатов, представленных в форме знаний, умений и навыков на каждой ступени обучения. Здесь можно обратиться к таксономии Блума, включающей шесть уровней достижения образовательных результатов: воспроизведение, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Каждый последующий уровень результата должен быть сложнее предыдущего и обязательно включать его. Таким образом, оценка является интегрированным результатом, показывает готовность решать задачи, готовит к деятельности, а не к накоплению информации о ней, может быть переносима на другие ситуации и проявляется осознанно, а не автоматически [12].

3. Метод проблемного обучения испанскому языку как иностранному в сфере Иренологии

Максимальный эффект конструктивного процесса обучения приобретается тогда, когда процесс построения знания приближается, как можно больше, к реальным жизненным ситуациям, в том числе к сфере будущей профессиональной деятельности обучаемого, особенно если это касается обучения иностранному языку для профессиональных целей [13].

В нашем случае, речь идет об иностранных учащихся программы академической мобильности *Erasmus*, прибывшим в Университет Гранады (Испания) из Китая, Германии и Польши, для прохождения, в 2017 году, курса «Образование в Мире и Устойчивом развитии». Преобладающее большинство студентов - носителей испанского языка (испанцев и латиноамериканцев), а также существенные различия в компетенции владения испанским языком иностранными учащимися, требовало индивидуального подхода в процессе обучения. В этом случае, двойное образование преподавателя в филологических и педагогических науках сыграло большую роль. Рассмотрение изучаемых тем через создание проблемных ситуаций предоставило возможность реальной коммуникации иностранных студентов с испаноговорящими, а также их интеграции в новой среде.

Метод проблемного обучения предоставил необходимые инструменты для работы в группах, позволил критически взглянуть не только на окружающую реальность, но и каждый на самого себя, на индивидуальные и коллективные потребности (среди которых были коммуникативные), перейти от теоретического мышления к практическому поиску разрешения локализованной проблемы, развить навыки решения проблем, принятия решений, совместной работы, общения, аргументации и представления информации.

Проблемное обучение строится поэтапно: 1) создание проблемной ситуации, которая содержит ряд затруднительных моментов, препятствующих быстрому ее решению. Она должна быть достаточно трудной, но посильной. 2) Анализ имеющиеся знаний у студента по рассматриваемому вопросу и поиск недостающей информации. 3) Поиск новой, необходимой для решения проблемы, информации. 4) Решение проблемы. 5) Проверка полученных результатов, сопоставление с исходной гипотезой, систематизация и обобщение полученных знаний и умений [13].

Проблемное обучение позволяет использовать иностранный язык не как конечную цель, а как инструмент для решения поставленной проблемы. Это позволяет повысить интерес, мотивацию, коммуникативную активность студента, решать речевые ситуации различной сложности, приобретать реальный опыт общения на

иностранном языке, расширить круг социального контакта, строить процесс общения в академическом и неакадемическом пространстве, а также помогает формировать навык профессионально - деловой коммуникации в изучаемой теме.

4. Пример практического опыта обучения испанскому языку как иностранному в сфере Иренологии

В рамках изучения Интеркультурного мира[14] студентам было предложено провести интервью с незнакомым иностранным гражданином (Гранада является туристическим центром, где можно встретить представителей разных национальностей и культур). Студентам была задана задача в группе из трех человек 1) продумать представителю какой культуры они хотят задать вопросы, 2) написать пять характеристик той культуры, о которой они хотят получить информацию, 3) составить пять вопросов, касательно обдуманных характеристик и задать их незнакомому иностранному гражданину, 4) записать ответы, проанализировать их совпадение или различие с собственным представлением о культуре опрашиваемого, 5) обсудить полученные результаты в малой и большой группе.

- Данная ситуация пробудила интерес студентов к следующим проблемам:
 - культурные и социальные стереотипы;
 - проблема толерантности;
 - культурное, структурное насилие;
 - интеркультурный мир;
 - логические заблуждения;
 - культурное, экономическое неравенство;
 - индивидуальность, замкнутость западной культуры;
 - закрытость к общению с незнакомым человеком западного студента
 - влияние средств массовой информации на выбор культуры и вопросов о ней
 - проблемы интеграции иностранных студентов в Гранаде, и в частности в Университете Гранады

Каждая группа выбрала близкую ей проблему, которую должна была обосновать теоретической базой, уже имеющейся у студентов информацией и новой, связанной со сферой Иренологии, необходимой для аргументирования проблемы, и предложить образовательное мероприятие (рабочую мастерскую) для предупреждения данной проблемы, для чего нужно было обдумать методологический подход, установить цели и задачи, содержание мастерской, определить навыки, которые необходимо наработать, форму оценки, ожидаемый результат, т. д.

Решение обозначенных проблем нуждалось в установлении прямого контакта с культурой «другого», поиска контрастной информации об изучаемой культуре, обсуждения этой информации, осознания необходимости трансформации собственного мнения, продумывании, организации и проведения образовательных мероприятий, предоставления конечного результата в форме письменного доклада.

- С точки зрения коммуникативной и лингвистической компетентности
 - 1) Был установлен контакт с носителями языка в реальной ситуации, что позволило воспринять испанский язык не как конечную цель, а как инструмент коммуникации и решения проблем
 - 2) В течение курса нарабатывались навыки - *пассивной* (Аудирования: восприятие приветствия, реакция на комментарии, интерпретация видео-новостей по теме, слушание аудиозаписи ответов опрашиваемых, т.д.; Чтения: поиск и анализ научных статей по выбранной проблеме, анализ письменных комментариев сокурсников, т.д.) и - *активной коммуникации* (Письма: подготовка вопросов, транскрипция ответов, резюме теоретического материала, построение академического дискурса, описание рабочей мастерской, предоставление доклада об исследовании и практическом предложении; Говорения: установить контакт с другой культурой, объяснить цель опроса, обсудить полученные результаты в малой и большой группе, участвовать в «круглом столе», выдерживать паузу при разговоре, показать уважение к собеседнику, провести рабочую мастерскую, т. д.)
 - 3) Хотя приоритетом являлось социо-культурное-профессиональное содержание и соответствующая ему лексика в сфере Иренологии, немаловажным было развитие *грамматической компетенции*, которая усиливалась ко-эвалуацией (совместной качественной оценкой иностранных и испанских студентов) и этеро-эвалуацией (качественной оценкой преподавателя). Здесь, например, уделялось внимание на: uso de verbos reflexivos; uso de artículo, paráfrasis verbales, tiempos verbales compuestos, verbos *ser, estar, ir, venir*, contraste entre *hay /están*, verbos irregulares, usos y expresiones de cortesía, marcadores temporales, pronombres, diferenciación entre los restos de caso Dativo (le) y Acusativo (La, lo), algunos usos del imperativo, etc.
 - 4) *Синтаксис*: особое внимание уделялось на правильное построение сложного предложения и когерентности текста в целом, знакомство с основными нормами академической речи
 - 5) Лексико-социо-культурно-профессиональное содержание в области Иренологии определено *Основными темами Образования в культуре мира и Устойчивого развития*, о которых мы говорили выше
 - 6) *Профессиональные компетенции* включают:
 - Поиск, выбор, анализ и синтез информации, связанной с теоретической и практикой основой Образования в мире и устойчивом развитии.

- Адекватно передавать, устно и письменно, специализированной или не специализированной аудитории, сложные идеи и аргументы на испанском языке.
- Проявлять интерес к интеллектуальной работе и критическое мышление по отношению к реальности Социального, Экологического и Внутреннего Мира
- Применить теоретические знания к практике профессиональной реальности, идентифицируя ситуации и предлагая ответы на них.
- Понимать теоретические и методологические основы, законодательные рамки, на основе которых строится Образование в мире и устойчивом развитии.
- Использовать совокупность знаний данной дисциплины как базу для личностного роста
- Анализировать, знать и понимать области действия Образования в мире и устойчивом развитии.
- Разрабатывать, внедрять, управлять и оценивать планы, проекты, программы, ресурсы и материалы для учебных мероприятий в различных контекстах.

- Оценка

Одними из форм оценок были:

- *Дневник регистрации* учебного процесса, который отражал работу студента в университете и вне его, его вопросы, сомнения, комментарии прочитанных научных статей, поиск и комментарии новостей, личный опыт индивидуальной и групповой работы, вызванные эмоции и чувства, благодарность и конструктивную критику всего процесса обучения, контекста и участников. Дневник помог организовать обратную связь и придать процессу корректирования индивидуальный характер, а также позволил наладить более тесный контакт между преподавателем и студентом, вести более полный контроль развития навыков и умений, использования стратегий, наличия мотивации и интереса, влияния формы оценки на интегрирование теоретических и практических знаний.
- *Ассамблея*, как завершающая форма демократической само-ко-этеро-оценки. Данная техника, предложенная Селестеном Френе, стимулирует свободное выражение мнений, критику, высказывание предложений по улучшению образовательного процесса. Улучшает способность аргументации. Содействует диалогу, выступая как одна из форм предотвращения и разрешения конфликтов. Поощряет участие студентов в принятии решений во всех аспектах жизни образовательного центра. Помогает обрести фундаментальные социальные, профессиональные, разговорные навыки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Declaración de Luarca (Asturias) sobre el Derecho Humano a la Paz (2008). *Revista de Paz y Conflictos*, Granada: Universidad de Granada, № 1, pp. 109-119. Consultado en: http://www.ugr.es/~revpaz/documentacion/rpc_n1_2008_doc1.pdf
2. Galtung, Johan (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, traducción Pina, Victor, Madrid: Tecnos.
3. Карпава, Алена (2016). «Состояние и перспективы изучения Интеркультурного Мира», Леонов Н. И. *Социальный мир человека*, Ижевск: ERGO, Т. 6, с. 219 -224.
4. Fernández Herrería, Alfonso (2003). “Una reconstrucción intercultural del concepto de paz” en López-Barajas, E. y Bouché Peris, H. (Coords.), *La educación para una cultura de paz: problemas y perspectivas*. Madrid: UNED, pp. 29-54.
5. Карпава, Алена (2015). “Мир как объект научного познания”, *Конфликтология, Научно-практический журнал*, N3, Фонд развития Конфликтологии, pp. 81-96.
6. Mayor Zaragoza F. (1997). *Una cultura de Paz. Ponencia presentada a las V Jornadas Internacionales de Cultura y Paz*. Guernica. Bilbao.
7. Карпова, Алена (2018). «Испанский язык для специальных целей: преподавание испанского языка в области Иренологии», Леонов Н. И. *Социальный мир человека*, Ижевск: ERGO, Т. 8, с. 82 -88, 436 с.
8. Делор, Жак (2007). *Образование: сокровитное сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века*. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех».
9. Международная Инициатива Хартия Земли (2009). *Пособие по Использованию Хартии Земли в Педагогических Целях*. Consultado en: [http://earthcharter.org/virtual-library2/images/uploads/EC_Education_Guide_2_APRIL_2009\[Rus\].pdf](http://earthcharter.org/virtual-library2/images/uploads/EC_Education_Guide_2_APRIL_2009[Rus].pdf)
10. Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Consultado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
11. González, Piedad de Andrés y Lanzarote Rojo, Javier (s/f). “Curarse en salud. Enfoques para la enseñanza del español médico”. *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Fundación Comillas, pp. 1009-1054. Consultado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_1009.pdf
12. Clifton, C. y Nelson, R. (1997). *Evaluación formativa para el docente*. España, Ed. Paidós
13. Горбатова, Т.Н., Кудряшова, А.В., Рыбушкина, С.В. (2015). «Использование методов проблемного обучения иностранному языку в рамках языковой подготовки в неязыковом вузе», *Молодой ученый*, №9, с. 1040-1042. Consultado en: <https://moluch.ru/archive/89/18164/>

14. Карпава, Алена (2015). «Интеркультурный мир. Концептуальная аппроксимация», *Вестник удмуртского университета*, N1, pp. 17-26, Ижевск: УдГУ.

*Касаткина Т.Ю.,
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Россия*

УДК 811.161.1'23(045)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ РЕАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА И СПОСОБЫ ЕГО ИДЕНТИФИКАЦИИ

Аннотация

Значение, выявляемое психолингвистическими экспериментами, практически всегда оказывается намного объемнее и глубже, чем его представление в словарях. Экспериментальное исследование значений слова в психолингвистике позволяет говорить о возможности углубленного описания значений слов, приближающего описание значений в сознании носителей языка к реальному значению, представленному в языковом сознании рядового носителя языка.

Идентификация слова составляет обязательный этап процесса переработки и понимания воспринимаемой информации. С позиций психолингвистической концепции внутреннего лексикона как достояния индивида термин «идентификация слова» используется для обозначения полного набора протекающих в речемыслительной деятельности человека процессов, продуктом которых является субъективное переживание знания, увязываемого со словом в единой информационной базе человека.

Представленное в данной статье исследование посвящено изучению *стратегий и опор*, используемых носителями русского языка при идентификации слова как достояния индивида. Идентификация слова рассматривается как *процесс*, осуществляющийся на разных уровнях переработки информации (перцептивном, аффективном, когнитивном) с применением различных способов соотнесения языковой информации со схемами знаний, убеждений и представлений человека о мире.

Материал исследования составили данные свободных ассоциативных экспериментов, проведенных на материале русского языка. В эксперименте приняли участие 100 испытуемых, возраст которых составил от 17 до 75 лет. В качестве *методов исследования* использовались психолингвистический эксперимент (свободный ассоциативный эксперимент), описательно-сопоставительный метод, количественный и качественный анализы.

Ключевые слова: семантика слова, идентификация, стратегия, семантический признак, формальный признак, ассоциативный эксперимент, стимул.

Abstract

Modern psycholinguistic approach to the study of semantic development distinguishes between two types of meanings - the meaning represented in a dictionary, and the meaning represented in the consciousness of a native speaker. The meaning revealed by psycholinguistic experiments is almost always much bigger and deeper than its representation in dictionaries. Experimental study of the word meanings in psycholinguistics allows to speak about the possibility of in-depth description of the word meanings, bringing the description of

meanings in the native speakers ' consciousness closer to the real meaning presented in the language consciousness of an ordinary native speaker.

The identification of a word is an obligatory stage in the process of understanding the perceived information. From the standpoint of the psycholinguistic concept of the internal vocabulary as an individual's asset, the term "word identification" is used to denote a complete set of processes occurring in human speech activity, the product of which is a subjective experience of knowledge linked to a word in a single information base of a person. The research presented in this article is devoted to the study of strategies and supports used by Russian speakers in identifying the word as an individual's asset. The identification of a word is regarded as a process that takes place at different levels of information processing (perceptive, affective, cognitive) using different ways of relating language information to schemes of knowledge, beliefs and person's ideas about the world.

The material of the study comprises the data of a free associative experiments conducted on the material of the Russian language. In the experiment, 100 subjects took part, the age of whom varied from 17 to 75 years. A psycholinguistic experiment (a free associative experiment), a descriptive-comparative method, quantitative and qualitative analyzes were used.

Key words: word semantics, identification, strategy, semantic attribute, formal attribute, associative experiment.

Современный психолингвистический подход к исследованию семантического развития предполагает терминологически разграничивать два типа значений – значение, представленное в толковом словаре, и значение, представленное в сознании носителя языка [Попова, Стернин 2001].

Под психологически реальным значением понимается «упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка. Это тот объем семантических компонентов, который актуализирует изолированно взятое слово в сознании носителей языка, в единстве всех образующих его семантических признаков» [Стернин, 2005].

Значение, выявляемое психолингвистическими экспериментами, практически всегда оказывается намного объемнее и глубже, чем его представление в словарях. Экспериментальное исследование значений слова в психолингвистике позволяет говорить о возможности углубленного описания значений слов, приближающего описание значений в сознании носителей языка к реальному значению, представленному в языковом сознании рядового носителя языка.

Для психолингвистических исследований существенна, прежде всего, трактовка слова как достояния индивида, как живого знания. Это то значение, которое формируется, живет и функционирует в индивидуальном сознании человека.

Образное описание разницы между живым словом и его лексикографическим представлением находим в работе известного лингвиста Александра Афанасьевича Потебни: «...Обыкновенно мы рассматриваем слово в том виде, в каком оно является в словарях. Это всё

равно, как если бы мы рассматривали растение, каким оно является в гербарии, то есть не так, как оно действительно живёт, а как искусственно приготовлено для целей познания» [Потебня, 1976: 466].

Главным открытием психолога Льва Семёновича Выготского было установление того, что *значение слова не константно, оно постоянно развивается*.

По мере формирования различных уровней и способов обобщения вызревает *индивидуальная система значений*, которая позволяет человеку адаптироваться к окружающей действительности и быть активным участником процесса коммуникации.

При функционировании слова в речемыслительной деятельности человека значение слова должно, с одной стороны, обеспечить взаимопонимание при общении, а с другой – выводить на некоторый фрагмент индивидуальной картины мира.

А.А. Залевская отмечает необходимость подхода к значению, способного обнаружить и объяснить, что знает человек, когда он знает (или полагает, что знает) значение слова, на чём базируется переживание значения слова как знакомого, понятного, какие стратегии и опорные элементы используются при поиске слова в памяти. С психолингвистических позиций поиск значения слова в памяти трактуется как процесс соотнесения идентифицируемой словоформы с некоторой совокупностью единиц глубинного яруса лексикона, отражающей многогранный опыт взаимодействия индивида с окружающим миром.

Психолингвистические исследования памяти, вербальной способности человека, изменений в процессах и механизмах семантического развития и т.п. проводятся с использованием ассоциативного эксперимента (АЭ). АЭ фиксирует актуальное для человека психологическое значение слова, очевиднее проявляет отличие его реальной семантики от значения, представленного в словаре, выявляет пространство ассоциирования, которое заходит далеко за границы словарных статей и представляет психическую реальность слова.

Согласно гипотезе о многоярусном строении внутреннего лексикона в нём выделяют единицы поверхностного яруса и глубинного. Как показывает экспериментальный опыт «поиск слова в памяти ведётся как по чисто формальным признакам – звуковым или графическим, так и по грамматическим и семантическим признакам или по разного рода комбинациям формальных признаков с признаками семантическими [Залевская 2005:63]. Для глубинного яруса не характерны формальные признаки.

Идентификация значения слова по формальным признакам

В исследованиях ряда ученых [Лурия, 1979; Osgood, 1953; Залевская, 1978; Газизова, 2006], анализ ассоциативной связи S-R по формальным признакам выявил следующие типы реакций:

Эхололические – реакции, буквально воспроизводящие слово-стимул.

ЧЕЛОВЕК – *есть человек*, ЖИЗНЬ – *есть жизнь*, ДЕНЬГИ – *есть деньги*; ЛЮБИТЬ – *очень любить*, УМНЫЙ – *очень умный*, ХОРОШИЙ – *очень хороший*, ДУМАТЬ – *не думать*, ЛЮБИТЬ – *не любить*, ХОРОШИЙ – *нехороший*.

Персеверации от раздражителя – способ реагирования предшествующим стимулом.

ЧЕЛОВЕК – *добрый* / ХОРОШИЙ – *человек*; ЛЮБИТЬ – *приятные люди* / ЖИЗНЬ – *любить*; УМНЫЙ – *начитанный* / ХОРОШИЙ – *умный*; СЧАСТЬЕ – *жизнь* / ЛЮБИТЬ – *счастье*; ЧЕЛОВЕК – *добрый* / УМНЫЙ – *человек*, ЧЕЛОВЕК – *высокий* / ХОРОШИЙ – *человек*.

Автоматические или механические - реакции обусловлены исключительно речевым навыком.

СТРАХ – *божий*; ДЕНЬГИ – *зло*; *бешеные*; ДЕНЬГИ – *не пахнут*; ВРЕМЯ – *деньги*.

Многократное реагирование одним словом на разные стимулы:

а) *на 2 стимула*, например, ХОРОШИЙ – *прекрасный*, ЖИЗНЬ – *прекрасная*; УМНЫЙ – *муж*, ЛЮБИТЬ – *мужа*; ЧЕЛОВЕК – *мудрый*, СТАРЫЙ – *мудрый*; ГОВОРИТЬ – *мыслить*, ДУМАТЬ – *мыслить*; ГОРЬКИЙ – *неприятный*, ХОЛОДНЫЙ – *неприятный*; ИДТИ – *быстро*, ГОВОРИТЬ – *быстро* и т.д.

б) *на 3 стимула*, например, УМНЫЙ – *человек*, СЧАСТЬЕ – *человека*, СТАРЫЙ – *человек*; УМНЫЙ – *человек*, СТАРЫЙ – *человек*, ГОВОРИТЬ – *с человеком*.

в) *на 4 стимула*: УМНЫЙ – *хороший*, ЖИЗНЬ – *хорошая*, ЧЕЛОВЕК – *хороший*, ДУМАТЬ – *о хорошем*.

Реакции-отрицания: СЧАСТЬЕ – *нет счастья*; СТРАХ – *нет страха*; ЖИЗНЬ – *нет жизни*; ДЕНЬГИ – *нет денег*.

Реакции-вопросы: СЧАСТЬЕ – *А, где оно?*; ВРЕМЯ – *Сколько время?*; ДЕНЬГИ – *А, где их взять?*; УМНЫЙ – *А, есть ли умные-то?*; ДУМАТЬ – *Зачем думать?*

Личные / персонифицированные реакции: ХОРОШИЙ – *я хороший человек*; ГОВОРИТЬ – *не знаю о чём*; ИДТИ – *иду по улице*; ГРЯЗЬ – *не нравится*; ДЕНЬГИ – *не нуждаюсь*; КНИГА – *книг много, но я не читаю*; ВРЕМЯ – *точно не знаю*.

Переводные реакции: ХОРОШИЙ – *good*; ДЕНЬГИ – *money*.

Идентификация значения слова по семантическим признакам

Идентификация слова-стимула с опорой на наглядный образ или представление – реакции, вызванные в сознании неким образом или представлением.

УМНЫЙ – *муж, собака, ребёнок, мальчик, Путин, человек, студент, директор, женщина*; ХОРОШИЙ – *человек, друг, работник, кот, сын*,

арбуз, мужчина, урожай, инструмент, игрок, стол, одежда, врач, соседка, товарищ, пенсия; СТАРЫЙ – человек, дед, дом, пенсионер, клён, люди, стол, старуха, бабушки, больной человек, дедушка, долгожитель, диван; ЗЕМЛЯ – трава, почва, Луна, глина, грядки, камни, шар, снег, цветы, травка, песок, дом.

Идентификация слова-стимула с опорой на чувственно-эмоциональные переживания: ДУМАТЬ – печалиться; переживать; ЛЮБИТЬ – жалеть; страдать; уважать; СТРАХ – сердце прыгает; влияет на нервы; боль и т.д.

Идентификация слова-стимула с опорой на эмоционально-оценочные переживания: СЧАСТЬЕ – большое, полное, огромное, светлое, всеобъемлющее; ЖИЗНЬ – прекрасная; ЛЮБИТЬ – очень, безумно, хорошо, крепко; ЗЕМЛЯ – родная; ЧЕЛОВЕК – злой; ГРЯЗЬ – неприятный, противно, ужас; ДЕНЬГИ – радость, удовольствие.

Идентификация слова-стимула с опорой на «конкретную» понятийную систему: УМНЫЙ – человек; женщина; люди; ХОРОШИЙ – игрок; воздух; друг; стол; одежда; ГОРЬКИЙ – перец; хрен; горчица; полынь; СТАРЫЙ – дедушка; диван; дом; бабушки; человек; ХОЛОДНЫЙ – снег; вода; молоко; тело; суп; холодец; предмет; лягушка; СТРАХ – бандиты, наркоманы.

Идентификация слова-стимула с опорой на «абстрактную» понятийную систему: ГОРЬКИЙ – жизнь; осадок на душе; слово; опыт; ХОЛОДНЫЙ – прием; душа; СЧАСТЬЕ – светлое.

Идентификация слова с опорой на словообразовательный потенциал слова СТАРЫЙ – старость, старуха, старческий, престарелый, старенький; СТРАХ – страшный, бесстрашие, страшно, страшиться, бесстрашный, стращать; УМНЫЙ – малоумный, заумный; ДУМАТЬ – придумать, СЧАСТЬЕ – счастливый, ЖИЗНЬ – жить; ЗЕМЛЯ – земляк; ГРЯЗЬ – грязный, грязно.

Идентификация слова как уяснение его значения для самого себя:

а) идентификация словоформы происходит с опорой на синонимы или так называемые психологические симилары.

ГОВОРИТЬ – разговаривать, рассказывать, беседовать; УМНЫЙ – образованный, грамотный, начитанный, эрудированный; ДУМАТЬ – соображать, мыслить, размышлять; ИДТИ – шагать, двигаться, ходить; СТРАХ – боязнь; ЧЕЛОВЕК – люди, народ; СТАРЫЙ – пожилой, престарелый, изношенный; ЛЮБИТЬ – уважать, нравиться.

б) идентификация исходного слова с опорой на антонимы или психологические оппозиции.

ГОРЬКИЙ – сладкий; ХОЛОДНЫЙ – горячий; ЗЕМЛЯ – небо; СЧАСТЬЕ – горе; СТАРЫЙ – молодой; ХОРОШИЙ – плохой; УМНЫЙ – дурак и т.д. Здесь же мы можем также привести реакции-оппозиты с

отрицательной частицей НЕ, например, ГОВОРИТЬ – не говорить, ДУМАТЬ – не думать, ЛЮБИТЬ – не любить, СЧАСТЬЕ – несчастье, УМНЫЙ – не умный;

в) с опорой на различные типы субъективных дефиниций (слова, фразы, цепочки логических рассуждений).

СТАРЫЙ – человек, проживший жизнь, много проживший человек; ИДТИ – шагать в ногу со временем; ВРЕМЯ – в котором мы живём; ДУМАТЬ – когда голова на плечах; СЧАСТЬЕ – жить без горя; когда всё есть; когда всё благополучно; КНИГА – источник знаний, развитие разума; ДЕНЬГИ – самое главное в жизни; возможность жить.

Реакции паремии - пословицы и поговорки

ДЕНЬГИ – Деньги не грибы, они летом и зимой растут.

ГРЯЗЬ – Грязь – не сало, высохла – отпала.

ДЕНЬГИ – Кому хорошо, а кому – зло.

ЗЕМЛЯ – Что посадишь, то и пожнёшь.

ЖИЗНЬ – Жизнь прожить – не поле перейти.

КНИГА – Ученье – свет, а не ученье – тьма.

Все рассмотренные выше способы идентификации исходного слова подтверждают мнение о том, что совершившийся акт идентификации слова по своему существу представляет собой готовность индивида оперировать более широкой совокупностью продуктов разностороннего предшествующего опыта, увязываемого со словом в единой информационной базе человека, в его информационном тезаурусе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Газизова, Л.В. Интеграция опор в процессе идентификации слова // Вопросы обучения иностранным языкам: методика, лингвистика, психология. Уфа: Уфимск. госуд. авиац. техн. ун-т, 2006. – 376 с.
2. Залевская, А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психолингвистических исследованиях. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1978. – 88 с.
3. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово.Текст. Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – С .543.
4. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово.Текст. Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – С. 543.
5. Лурия, А.Р. Язык и сознание // Под редакцией Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
6. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. – 191 с.
7. Стернин, И.А. Концепт и значение: какому виду сознания они принадлежат? // Язык и национальное сознание // Под ред. И.А. Стернина. Вып. 7. Воронеж, 2005.

8. Osgood, Ch.E. Method and theory in experimental psychology. – New York: Oxford Univ. Press, 1953. – 800 p.

*Касаткина Т.Ю.,
Удмуртский государственный университет,
Ижевск, Россия*

УДК 811.161.1'23(045)

СОВРЕМЕННАЯ ТРАКТОВКА ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА И МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА КАК ДОСТОЯНИЯ ИНДИВИДА

Аннотация

Статья рассматривает подход к пониманию значения слова и ментального лексикона с психолингвистических позиций. Данный подход, по мнению выдающихся психолингвистов современности, позволяет приблизить описание семантики слова к психологической реальности, описать его как процесс комплексной перцептивно-когнитивно-аффективной переработки языковых явлений по законам психической деятельности человека. При психолингвистическом описании семантики слова имеет место выход далеко за пределы того, что описывается языковой дефиницией.

Психолингвисты пытаются понять и объяснить специфику значения слова как индивидуального знания, формирующегося и функционирующего по закономерностям психической деятельности индивида, но под контролем социума и шире – культуры.

Психолингвистика осуществляет подход к анализу значения слова следуя трактовке языка как одного из психических процессов человека, включённого в постоянные взаимодействия с естественным и социальным окружением и испытывающего влияние комплекса внешних и внутренних факторов. Слово рассматривается как единица ментального лексикона, где оно находится во взаимодействующих связях с другими словами, различающимися по степени их когнитивной, эмоциональной и коммуникативной актуальности.

Множество нерешённых вопросов, связанных с семантикой слова заставляет исследователей разрабатывать новые теоретические подходы для разрешения спорных вопросов исследовательской работы. Еще большие трудности возникают при психолингвистическом подходе к этой проблеме, поскольку перенесение в фокус внимания специфики значения как достояния индивида потребовало пересмотра логико-рационалистической трактовки значения, ставшей привычной и устойчивой традицией.

Ключевые слова: значение слова, обобщение, смысл, общественное значение, психологическое значение, ядро лексикона, уровни лексикона, ментальный лексикон.

Abstract

Many unresolved issues associated with the semantics of the word make researchers develop new theoretical approaches to resolve controversial issues of their research work. Even greater difficulties arise in the psycholinguistic approach to this problem, since the transfer of the specifics of the word meaning as the property of the individual to the focus of attention required a revision of the logical-rationalistic interpretation of the meaning, which has become a familiar and stable tradition.

Psycholinguists try to understand and explain the specifics of the meaning of the word

as individual knowledge, which is formed and functions according to the laws of the individual's mental activity, but under the control of society and, more broadly, culture.

Psycholinguistics carries out an approach to analyzing the meaning of a word following the interpretation of a language as one of the mental processes of a person involved in constant interactions with the natural and social environment and experiencing the influence of a complex of external and internal factors. A word is a unit of the mental lexicon, where it is in interacting links with other words that differ in the degree of their cognitive, emotional and communicative relevance.

Keywords: the meaning of the word, generalization, meaning, social meaning, psychological meaning, core vocabulary, levels of vocabulary, mental lexicon.

Ученые, занимающиеся проблемами мышления, памяти, речи, восприятия, так или иначе, затрагивают столь важное явление как значение слова. Следует отметить, что на сегодняшний день отсутствует единая общепринятая дефиниция того, что следует понимать под значением слова.

Разработка основ психолингвистической концепции слова связана с именами выдающихся ученых Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, С.Р. Рубинштейна, И.М. Сеченова.

Психологический феномен значения заключается в том, что каждое слово представляет собой скрытое обобщение. По мнению Л.С. Выготского «обобщение и значение слова суть синонимы. Всякое же обобщение, всякое образование понятия есть самый специфичный, самый подлинный, самый несомненный акт мысли. Следовательно, мы вправе рассматривать значение слова как феномен мышления» [Выготский 1996: 277].

В своей работе автор указывает на то, что в слове мы всегда знали лишь одну его внешнюю, обращенную к нам сторону. Другая, его внутренняя сторона – его значение, оставалась всегда и остаётся до сих пор неизученной и неизвестной. Хотя именно в этой, другой стороне и скрыта как раз возможность разрешения проблем о соотношении речи и мышления, именно в значении слова и завязан узел того единства, которое называется речевым мышлением [Выготский 1996: 14].

Основываясь на принципах психологической школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев пришел к выводу, что именно значения являются важнейшими «образующими» человеческого сознания [Леонтьев 1983: 175]. А.Н. Леонтьев противопоставил понятие значения понятию смысла, где также выделяется «личностный смысл» в качестве еще одной образующей системы индивидуального сознания. Значение слова, имеет соотнесенность с тем или иным образом, с конкретной деятельностью и приобретает дополнительный смысл. Одно и то же значение для разных людей в одной конкретной деятельности может приобретать различные смыслы в зависимости от мотивов, которыми они руководствуются, и в зависимости от целей, на которые направлена деятельность. Смысл, таким образом, связан с личностным отношением к

значению. Разграничивая значение и смысл, А.Н. Леонтьев отмечал, что «значение – это то обобщение действительности, которое кристаллизовано, фиксировано в чувственном носителе его – обычно в слове или словосочетании. Это идеальная, духовная форма кристаллизации общественного опыта, общественной практики человечества» [Леонтьев 1971: 288]. Общественно выработанные значения, с одной стороны, производятся обществом и имеют свою историю в развитии языка, в развитии форм общественного сознания, а с другой – функционируют в процессах деятельности и сознания конкретных индивидов, индивидуализируясь и «субъективируясь», хотя посредством этих процессов они только и могут существовать [Леонтьев 1983: 180].

Русский ученый А.Р. Лурия также внёс большой вклад в развитие теории значения слова. По мнению исследователя «в слове наряду со значением, включающим предметную отнесенность и собственно значение, т.е. обобщение, отнесение предмета к известным категориям, имеется всегда и индивидуальный смысл, в основе которого лежит преобразование значений, выделение из числа всех связей, стоящих за словом, той системы связей, которая актуальна в данный момент [Лурия 1979: 54]. Следовательно, под «значением» мы понимаем объективно сложившуюся в процессе истории систему связей, которые стоят за словом. Усваивая значения слов, мы усваиваем общечеловеческий опыт, отражая объективный мир с различной полнотой и глубиной. Далее автор поясняет, что «значение есть устойчивая система обобщений, стоящая за словом, одинаковая для всех людей, причем эта система может иметь не только разную глубину, разную общность, разную широту охвата обозначаемых им предметов, но она обязательно сохраняет «ядро» – определенный набор связей» [Лурия 1979: 50].

Обсуждая вопросы, связанные со значением слова, современная психолингвистика опирается на многие из идей выдающегося ученого Н.И. Жинкина. По справедливому утверждению автора, за словом всегда можно увидеть не только то, о чем говорится, но и то, что замалчивается, и то, что ожидается. Анализируя понятие смысла, Н.И. Жинкин считал, что отдельное слово не имеет определенного значения, а приобретает его лишь в контексте [Жинкин 1982: 24].

В своих психолингвистических трудах А.А. Залевская отмечает необходимость выделения двух видов значения: *общественного значения*, которое представляет собой знание того, что носители соответствующего языка должны (по уговору) понимать под тем или иным словом, и *психологического значения слова*, которое обеспечивает соотнесение общесистемного значения с индивидуальной картиной мира, т.е. переживание слова как понятого, установление его значения «для самого себя», что исследуется при *ассоциативном*,

параметрическом, признаковом, прототипном, ситуативном и других психолингвистических подходах к значению [Залевская 2000: 104].

А.А. Залевская особо подчеркивает, что «слово это достояние индивида, а это означает, что подходить к нему следует с позиций специфики функционирования языкового/речевого механизма человека. Необходим подход к значению, способный обнаружить и объяснить, что знает человек, когда он знает (или полагает, что знает) значение слова, на чем базируется переживание значения слова как знакомого, понятного, какие стратегии и опорные элементы используются при поиске слова в памяти, при понимании воспринимаемого текста» [Залевская 1999: 98].

Таким образом, согласно психолингвистической концепции, разработанной профессором А.А. Залевской, слово является средством доступа к единой информационной базе человека, хранящей совокупные продукты переработки перцептивного, когнитивного и аффективного опыта взаимодействия человека с окружающим его миром.

Несомненный интерес представляют работы Н.О. Золотовой, которая определяет слово как единицу ментального лексикона, где оно находится во взаимодействующих связях с другими словами, различающимися по степени их когнитивной, эмоциональной и коммуникативной актуальности. Наиболее актуальные в этом смысле единицы формируют активное ядро по сравнению с менее активной периферией [Золотова 2005: 53]. Единицы, входящие в состав ядра лексикона характеризуются степенью конкретности, образности, легкости узнавания, эмоциональности, а также возрастом усвоения и легкостью отнесения к определённой категории.

Структурно лексикон представляет собой многоярусную систему пересекающихся полей. Информация о явлениях действительности и связанных с ними языковых единицах систематизирована по разным основаниям. А.А. Залевская предполагает, что существует «вертикальная» и «горизонтальная» упорядоченность элементов лексикона и их взаимодействие осуществляется, когда «элементы каждого яруса или подъяруса включаются в линейные связи разной протяженности, обеспечивая тем самым контакты между различными иерархиями» [Залевская 1990: 62].

Таким образом, в организации внутреннего лексикона можно выделить единицы двух уровней: поверхностного (яруса словоформ) и глубинного (яруса смыслов). На глубинном уровне находятся образы слов, которые составляют некоторые «чувственные группы», переживаемые как их значения и смыслы. Для глубинного яруса лексикона формальные признаки слов являются нерелевантными. Слово идентифицируется как словоформа только на поверхностном уровне, где оно входит в большое количество связей по линиям звуковой и графической форм [Залевская 1999]. По мнению ученого, глубинный ярус включает в себя ряд

подъярусов, отражающих продукты разных этапов процессов генерализации и дифференциации [Залевская 2005: 108].

Анализ литературы по данной проблематике показал, что на сегодняшний день существуют определенные расхождения в понимании внутреннего лексикона, но при этом общим для всех работ является признание системной организации лексикона в виде единого функционального целого [Залевская 1990]. В строении данной системы выделяются два наиболее существенных принципа: ассоциативный, позволяющий рассматривать лексикон человека как ассоциативно-вербальную сеть [Караулов 1994] и вероятностный, представляющий лексикон человека как вероятностную иерархию составляющих его единиц [Фрумкина 2003].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психолингвистические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, – 1982. – 160 с.
3. Залевская, А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. – Воронеж: Изд-во Воронеж гос. ун-та, 1990. – 206 с.
4. Залевская, А.А. Специфика психолингвистического подхода к анализу языковых явлений // Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека: Коллективная монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. – С. 6-20.
5. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
6. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – С. 543.
7. Золотова, Н.О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: Монография. – Тверь: Лилия Принт, 2005. – 204 с.
8. Караулов, Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь. – М.: «Помовский и партнеры», 1994. – Кн.1. – 224 с.
9. Леонтьев, А.А. Психолингвистическая структура значения // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. – М.: Наука, 1971. – С. 7-19.
10. Леонтьев А.Н. Образ мира // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Наука, 1983. – Т.2. – С. 251-261.
11. Лурия, А.Р. Язык и сознание. /Под редакцией Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.

12. Фрумкина, Р.М. Психоллингвистика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 320 с.

*Неборская В.В.,
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Россия*

УДК 159.923:81(045)

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ НА ЯЗЫКОВУЮ ЛИЧНОСТЬ И ТИП МЫШЛЕНИЯ

Аннотация

Статья рассматривает различные характеристики языковой личности и ее способы восприятия информации. Также раскрывается связь между технологическим процессом и развитием языковой личности. Автор статьи затрагивает проблему реакции языковой личности на социальные изменения и варианты проявления личности в дискурсе. Автор рассматривает речевую деятельность как психологическую структуру, и выделяет несколько характеристик присущих различным типам темперамента. Языковая личность понимается автором как совокупность способностей к созданию и восприятию речевых произведений, которые различаются степенью и глубиной отражения действительности, целенаправленностью. В статье личность исследуется как отличающаяся друг от друга относительно происходящих событий и относительно того, как эти события личностью интерпретируются. Эти события могут быть и личные и публичные. И каждая личность может относиться к этим событиям по-разному. То, как каждая личность интерпретирует те или иные события обуславливается индивидуальными характеристиками каждой личности, а также культурными и социальными факторами. Автор делает акцент на том, что образное языковое мышление напрямую зависит от психологических особенностей личности, препарирующей наборы знаковых систем коммуникации.

Ключевые слова: языковая личность, социальное пространство, дискурс, тип мышления.

Abstract

The article gives detailed information on different linguistic types of personality and deals with the ways of their behavior in discourse. The article presents various characteristics of the linguistic personality specifying the ideas of each type and ways for perception of information material. This system is grounded on the psycholinguistic features of an individual. The article gives basic concepts of theory terms and the description of the ways of all functions and situations in which each of them can be applied. The article fully demonstrates the connection between the technological progress and individual's psychology. It also depicts mental social environment in which linguistic personality gains new experience of intercommunication. Different models of social environment are described and the author speaks about the influence of social environment on the linguistic types of personality. The article touches the problem of the language reaction to technological progress and the current state of affairs.

Key words: linguistic personality, social environment, discourse, technological progress.

В речевом общении одним из глобальных аспектов является отношение. Оно составляет социопсихолингвистический феномен. Метасистемным смыслом коммуникации является образование социальных групп, в рамках которых коммуникативное поведение реализует индивидуализирующую функцию, идентифицирующую, социативную, кооперативную функции [5, 25].

Исследование функционально-прагматических свойств языка выдвигает в центр внимания проблему человеческого фактора, то есть языковую личность. Языковая личность понимается как совокупность способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся степенью и глубиной отражения действительности, определенной целенаправленностью.

Модель языковой личности может быть более богатой, если во внимание будут приниматься и такие соображения, что языковая личность формируется, проявляется в общении и представляет собой, с точки зрения психологии, модель интерперсональных отношений. В тексте находят отражение, как внешние условия общения, так и объективируемый внутренний мир человека.

Под языковой чертой понимается повторяющаяся особенность вербального поведения человека, склонного к определенному способу его реализации на экспонентном (формальном), субстанциональном и интенциональном уровнях дискурса. Языковая личность понимается как сложная многоуровневая функциональная система, включающая уровни владения языком (языковую компетентность) и знания мира (тезаурус). Каждый из уровней языковой личности находит отражение в структуре дискурса, который имеет соответственно формальный или экспонентный, субстанциональный и интенциональный аспекты [5, 27].

При изучении языковой личности на первый план выдвигаются ее интеллектуальные характеристики, так как именно интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке. Но это проявление наблюдается не на всяком уровне владения языком, например, на уровне семантики нет проявления индивидуальных особенностей речи.

Рассматривая речевую деятельность как психологическую структуру, исследователи выделяют несколько характеристик присущих различным типам темперамента.

Большинство наблюдений подтвердило положение об общительности, мобильности и тенденции к личностному уровню общения у экстравертов пассивности, слабой активности, контактности, тенденции вести общение на ролевом уровне у интровертов. Личностное развитие происходит на протяжении всей жизни. Личностный рост обусловлен

множеством внешних и внутренних детерминант. К внешним, или детерминантам окружения, относятся: принадлежность к определенной культуре, социально-экономическому классу и уникальной для каждого семейной среде. С другой стороны, внутренние детерминанты включают генетические, биологические и физиологические факторы. Принадлежность к той или иной культуре приводит посредством социализации к нормативным моделям в мышлении, эмоциях, поведении. Принадлежность к определенному социально-экономическому классу оказывает влияние на ценности, установки и стиль жизни. Влияние семейного окружения также ощутимо сказывается на развитии индивидуума [4, 51].

Личность может проявлять себя в дискурсе как контактная (коммуникабельная) и неконтактная (некоммуникабельная), конформистская и неконформистская, кооперативная и некооперативная, жесткая и мягкая, прямолинейная и лавирующая, рассудочная и эмоциональная, что находит свое выражение в том, как каждый из общающихся ведет дискурс либо принимая, либо отвергая (прямо или косвенно) предложенные линии общения (тема, следование принципам кооперации, вежливости и иронии), какие он выбирает речевые шаги, акты для выражения личностных установок и обеспечения конструктивного взаимодействия с партнером, как каждый из общающихся комбинирует свои речевые шаги, акты для выражения личностных устоев и обеспечения конструктивного взаимодействия с партнером, как каждый из общающихся комбинирует свои речевые акты и как он соотносит свой речевой ход с совершенным только что или имевшим место ранее речевым ходом другого лица [2, 132].

Можно выделить следующие характеристики языковой личности:

- языковая личность обладает индивидуальным языком – идиолектом, в котором проявляются ее психологические и языковые особенности, которые формируются под влиянием культуры, социального окружения и прочих факторов;
- при изучении идиолекта любой языковой личности выявляются в ее структуре уровни, наиболее значимые из которых следующие: тезаурусный и мотивационный уровни.

Личностный конструкт – это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать, объяснить или предсказать свой опыт [3,13].

Личность может рассматриваться как отличающаяся друг от друга не только вследствие возможных различий в тех событиях, какие они истолковывают, но и вследствие разных подходов к истолковыванию одних и тех же событий. Люди антиципируют как публичные, так и личные события. Люди отличаются друг от друга тем, как они интерпретируют события. Способность людей воспринимать мир и по-

разному реагировать на происходящие в нем процессы, зависит не только от индивидуальности каждой личности, но и от культурных факторов, которые влияют на этого человека [1, 212].

Максимум известного о психотипах сводится к таким представлениям, что «реалисты» склонны к более динамическому способу описания положения дел в тексте. У них доминирует в большей степени аналитический стиль мышления. «Реалисты» видят мир сквозь значимость эмпирических фактов. Они беззаботны, строят фразы просто и понятно, любят примеры из своей или чужой жизни, предпочитают говорить о реальных вещах, не затрагивая философских проблем, любят смену ситуаций. Информационная структура текста отличается политемностью и выраженностью такого компонента нарративной структуры как «мораль».

«Идеалистам» присущ предикатный стиль описания событий. Идеалисты предпочитают интуицию и эмоции. Обладают синтетическим складом мышления и ориентированы на будущее и систему ценностей, они очень высоко ценят оригинальность и неповторимость, тяготеют ко всему необычному и идут в разрез с убеждениями общества. Тратят время на размышления или обсуждение глобальных теорий, главный интерес направлен на личность. Они обладают исключительными способностями к работе с людьми, умеют координировать и убеждать, поддерживать других в их начинаниях.

«Традиционалисты» более зависимы от информации, поступающей из внешней среды, что обусловлено доминированием такой черты как сенсорика. Традиционалисты внимательны к деталям и фактам, ответственны, предпочитают говорить четко и ясно, обсуждать гипотетические ситуации, соблюдают этикетные формы [6,79].

Языковая личность в базовой психологической структуре представлена набором доминирующих диспозиционных черт: экстраверсия – интроверсия, интуиция – сенсорика, логика – чувства, тактика – восприятие. Сочетания этих черт образуют соответствующие психотипы: традиционалисты – сочетание сенсорики и тактики, реалисты – сенсорики и восприятия, концептуалисты – интуиции и логики, идеалисты – интуиции и эмоций.

Теория личности выполняет разные функции в психологии. Она дает нам возможность объяснить, что собой представляют люди (выявить относительно постоянные личностные характеристики и способ их взаимодействия), понять, каким образом эти характеристики развиваются во времени и почему люди ведут себя определенным образом.

Технический прогресс сегодня, достигая невероятных высот, привносит и новые формы коммуникативного взаимодействия в межличностном пространстве, это способствует появлению нового пространства, не существовавшего прежде. В нем языковая личность получает не просто новый коммуникативный опыт, но и напрямую

взаимодействует с другими языковыми личностями. Благодаря Интернету человек может пересечь границы, общаясь с людьми, невольно перенося некоторые их привычки, манеры или достижения в то поле социального и психологического пространства, в котором он находится физически. В этом случае необходимо различать два поля социального пространства: ментальное и физическое.

Ментальное социальное пространство – это виртуальный мир социального общения (например, сотовая связь). Физическое социальное пространство – это социальное пространство, в котором человек находится физически. Кроме того, ментальное пространство может быть дифференцировано по способу преобразования информации: мгновенная связь (диалоговый, так называемый он-лайн режим), отсроченная связь (заметки, различные статьи в Интернете, на которые автор получает рецензии) и монорефлексивная связь, направленная в одностороннем порядке с конкретным целевым предназначением, не требующая обратной коммуникативной связи (например, интернет реклама). Такое разделение, предлагаемое автором данной статьи, помогает не просто различать условия формирования информационной структуры, что является необходимым компонентом для лингвопсихологии, но и обозначить то новое, что привнес в социальную систему современный прогресс, разделив ее на две самостоятельные, хотя и взаимосвязанные, составляющие. В этом отношении проблема текстовых сообщений и текстовых интерпретаций встает в один ряд с проблемой информационного пространства именуемого Интернетом и проблемой социальных взаимодействий индивидов. Сегодня огромное количество информации операционализируется в этой системе и проблема взаимовлияния языковых личностей на этом специфическом пространстве в лингвопсихологии, как и в других отраслях науки и образовании, не озвучена. Хотя данный факт легко объясним его малой освоенностью: еще года четыре назад Интернет воспринимался как некий «склад» минимально востребованной большинством информации. Говоря языком метафоры – это была некая доска объявлений, новостей и частной переписки на дальних расстояниях. Сегодня глобальная сеть в той или иной степени не только влияет, но и формирует многие языковые личности. Вероятно, в лингвистике уже впору выделять новый подраздел: интернет арго или язык интертейнмента (информативный язык), как прежде было с языком уличным, литературным, научным и т.д. В этом случае можно отметить и тот факт, что на сегодняшний день в русском языке явно выражено отсутствие ряда определяющих современные понятия терминов, что свидетельствует о некотором отставании развития языка с окружающей его предметно-системной реальностью. Однако данная тенденция прослеживается всегда, несмотря на то, что противники появления новых терминов зачастую забывают о том, что язык, как некая

базисная и регенерирующая система, в конечном счете, избавляется от всего ненужного, превращая застывшую кодификацию в архаизмы.

Выделяя два поля социальных пространств, в которых личность – как языковая, так и психологическая – находит новые формы взаимодействия, можно говорить и об изменении транспарентности его поведения. Отметим, что в условиях ментального социального пространства человек более сконцентрирован на вербальном и графическом (образном) ряде, поэтому, при такой смене атрибутивного, меняется и сама форма – индивид изучает виртуальное языковое поведение другого индивида посредством коммуникативных наборов, включающих в себя образы и знаковые формы воплощения языка. Подобного рода образность оказывает достаточно серьезное влияние на процесс усвоения языкового материала, что зачастую не так эффективно достигается при аудиальной операционализации текстовыми сообщениями. Хотя, с другой стороны, такого рода процесс может представляться весьма усредненным: это имеет сходство с процессом усвоения текстового материала у ребенка обучающегося на образном материале классической азбуки. В то же самое время эйдос языка, заложенный в его системе, способствует развитию целого коммуникативного ряда (принцип ассоциативно-языковых цепочек), иногда интуитивного, который языковая личность привязывает к нему – это намного облегчает процесс запоминания. В этом случае речь не идет об универсальности данного процесса в силу того, что образное языковое мышление напрямую зависит от психологических особенностей личности, препарирующей наборы знаковых систем коммуникации. Здесь нужно учитывать, в первую очередь, особенности психологического характера чем, собственно, и занимается лингвopsихология.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
2. Кулишова, Н.Д. Языковая личность в аспекте психолингвистических характеристик: дисс....канд.фил.наук. – Краснодар, 2001. – 152 с.
3. Мальцева, О.Н. Описание языковой личности: дисс....канд.фил.наук. – Краснодар, 2000. – 167 с.
4. Платонов, К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – С. 45-67.
5. Сухих, С.А. Структура коммуникантов в общении// Языковое общение: процессы и единицы. Калинин, 1988. – С. 22-29.
6. Юнг, К.Г. Психологические типы. Спб., 1995. – С. 76-89.

УДК 373.2:811.111(045)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в настоящее время проблема раннего обучения иностранным языкам принимает немаловажное значение. Интенсивное развитие международных отношений в сфере бизнеса, досуга людей (поездки за границу, общение посредством сети Интернет) и в целом, более раннее общее развитие людей приводит соответственно к тому, что и иностранные языки начинают изучаться в более раннем возрасте. Многие родители стараются начать обучение своего ребенка как можно раньше в 1,6, 2, 3 года. Появляются и открываются разнообразные языковые и развивающие центры и школы, предлагающие услуги по общему и языковому развитию в частности. Однако многие родители, стараясь как можно раньше начать обучение своих детей, забывают, не понимают, что у каждого возраста есть свои границы и пределы обучаемости, свои психологические возможности освоения иностранного языка. Говоря о раннем развитии ребенка, также стоит принять во внимание факт индивидуальных особенностей отдельно взятого ребенка. Чтобы эффективно спланировать процесс обучения детей младшего школьного возраста, учителю необходимо знать периоды когнитивного, эмоционального, физического, социального и языкового развития ребенка.

Познавательное развитие связано с общим интеллектуальным развитием ребенка. Понятия, усвоенные в родном языке, могут быть перенесены на иностранный язык и усвоены быстрее тех, с которыми ребенок не был знаком в родном языке, а узнал их на уроках иностранного языка. Целесообразнее поделить учащихся на малые группы, и уже в группах осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку. Аффективная или эмоциональная сторона обучения так же важна, как когнитивная. В аффективную сферу входят навыки общения и межличностного взаимодействия, целеустремленность и способность идти на риск. Известно, что дети, имеющие низкую самооценку, часто не могут реализовать своих способностей и даже становятся неуспевающими. Важно также помнить, что дети обладают разными темпераментами: некоторые агрессивны, другие застенчивы, третьи слишком тревожны, болезненно переживают свои неудачи и боятся сделать ошибку. Учет всех этих различий поможет учителю подобрать каждому ребенку более подходящее задание или роль.

Цель исследования – определить компоненты содержания обучения иностранным языкам дошкольников, изучить возрастные и индивидуальные особенности и способности дошкольников. Основные методы исследования: наблюдение и естественный эксперимент.

Вывод: способности ребенка ограничены. Занятиям нужно уделять ежедневное и многочасовое внимание. У ребенка отсутствует постоянная мотивация. Естественным способом ребенок может выучить язык лишь находясь в соответствующей языковой среде.

Ключевые слова: сенситивный период, дошкольник, способности, трудности обучения, мотивация, психология ребенка.

Abstract

The *relevance* of this article is due to the fact that at present the problem of early studying of foreign languages assumes a great importance. The intensive development of international relations in the sphere of business, leisure of people (trips abroad, communication via the Internet) and, in general, the earlier overall development of people leads, respectively, to the fact that foreign languages are beginning to be studied at an earlier age. Many parents try to start training their child as early as possible in 1.6, 2, 3 years. Various language and development centers and schools are opening and offering services in general and linguistic development in particular.

The *purpose* of the study is to determine the necessary factors for teaching a child a foreign language. The main research methods: observation and natural experiment.

Conclusion: The child's abilities are limited. Classes need to be given daily and many-hours-long attention. The child does not have permanent motivation. A natural way a child can learn a language is by being in the appropriate language environment.

Key words: sensitive period, preschooler, capabilities, difficulties in teaching, motivation, the child psychology.

Введение

Специалисты, педагоги-теоретики и практики приводят огромное количество аргументов, которые склоняются в пользу раннего обучения иностранным языкам. Так, Ю.П. Азаров считает, что раннее обучение иностранному языку способствует: развитию фонематического слуха; развитию коммуникативных навыков и умению чётко излагать свои мысли; не только более прочному и свободному владению им, но и несёт в себе большой интеллектуальный и нравственный потенциал [Азаров, 2011: 22].

Исследования как отечественных, так и зарубежных педагогов и лингвистов (Е.Ю. Протасова, А. Сэйфти, Дж. Галамбос) показали, что при раннем овладении вторым языком ребенок опирается на те же механизмы, что и при усвоении родного языка. Было доказано: раннее начало обучения второму языку формирует у детей металингвистические способности, языковую интуицию, способствующую творческому развитию. На ранних стадиях онтогенеза овладение родным или первым языком происходит снизу вверх: от образования слогов и других элементарных механизмов к высшим уровням владения языком и сознательному применению в речи. Изучение второго языка в более поздний период, после овладения родным, происходит «сверху вниз». Этот процесс начинается с сознательных операций над языком, а затем через произвольный выбор языковых средств переходит к полной автоматизации речи.

Как заметил Л.С. Выготский, если развитие родного языка начинается от свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью [Выготский, 1966:62]. Психологами Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и психолингвистами Б.В. Беляевым, И.А. Зимней

установлено, что речевые механизмы переносятся с родного на другой язык по-разному. Например, механизмы восприятия звуков иноязычной речи требуют своего обязательного развития, а механизмы внешнего функционального оформления речи, такие как ритмика, артикуляция и интонирование, функционируют по другим программам, отличным от родного языка. Дошкольный возраст – большой и ответственный период психического развития ребенка его подготовке к участию в жизни общества. И этот период является важным подготовительным этапом для следующей степени – школьного обучения.

Многие педагоги и психологи подчеркивают необходимость лингвистического развития как важного рычага интеллектуального совершенствования ребенка. Известный психолог Д.Б. Эльконин отмечает, что дошкольный возраст является периодом, в котором имеется наибольшая чуткость к языковым явлениям [Эльконин, 1989: 213]. Е.А. Тинякова, в свою очередь, утверждает, что знакомство с другими языками приучает детально вычленять и тонко подмечать оттенки смысла: необычные фонетические ситуации шлифуют произносительные способности; иные грамматические структуры служат хорошей логической тренировкой [Тинякова, 2004:126].

Как в отечественной (Л.С Выготский, С. И. Рубинштейн), так и в зарубежной психологии (Б. Уайт, Дж. Брунер, В. Пенфильд, Р. Робертс, Т. Элиот) есть данные о том, что ребенок, овладевает иностранным языком легче, чем взрослый. Исходя из нашего опыта преподавания английского языка детям дошкольного возраста – это утверждение не однозначно и имеет некоторые оговорки.

Длительность сенситивного периода характеризуется разными авторами неодинаково: Пенфильд и Робертс определяют его с 4 до 8 лет, Элиот – с 1,5 до 7 лет. Физиологи считают, что «существуют биологические часы мозга, также как существуют во времени этапы развития желез внутренней секреции ребенка. Ребенок до 9 лет – это специалист в овладении речью. После этого периода мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспосабливаться к новым условиям. После 10-летнего возраста приходится преодолевать множество препятствий. Мозг ребенка имеет специализированную способность к иностранному языку, но она уменьшается с возрастом» [Пенфильд В., Робертс Л., 1964:217].

Многие психологи являются сторонниками пятилетнего возраста как наиболее подходящего в психологическом и физиологическом плане для начала учебной деятельности, поскольку в этом возрасте ребенок готов к продолжительной концентрации внимания, он овладевает определенным лексическим и речевым запасом, необходимым для коммуникации и у него возникает способность к целенаправленной деятельности. Экспериментальное подтверждение нецелесообразности начала обучения

иностранному языку в четырехлетнем возрасте получено З.Я. Футерманом, сравнивавшим успехи в обучении двух групп детей, одна из которых начала заниматься в четырехлетнем, а другая – в пятилетнем возрасте. Четырехлетние дети не только отставали от пятилетних в первый год обучения, но и на второй год продвигались медленнее, чем пятилетки в первый, что позволило педагогу сделать вывод о «некотором отрицательном влиянии раннего обучения иностранному языку на дальнейший ход обучения». Оптимальным возрастом для начала занятий З.Я. Футерман [Футерман, 1984: 34] считает пятилетний; к такому же выводу приходит на основе своего практического опыта и Е.И. Негневицкая [Негневицкая, 1987:20]. У детей пятилетнего возраста формируется чувство смешного, поэтому ролевые игры носят сложный характер. Как правило, у детей к пяти годам создаются предпосылки для сознательного овладения языком. В связи с этим становится однозначным то, что обучение детей иностранному языку более продуктивно осуществляется в дошкольное время. Вопросы, связанные с обучением иностранному языку дошкольников, являются сегодня предметом широких дискуссий, поскольку раннее детство (с 5 лет) рассматривается специалистами как наиболее благоприятный период для овладения иностранным языком (Е.И. Негневицкая, В.С. Мухина, Н.Д. Гальскова, З.Я. Футерман и др.). Обучение учащихся английскому языку преследует комплексную реализацию практической, воспитательной, общеобразовательной и развивающей целей. Реализация практической цели должна обеспечивать достижение трех остальных: воспитательной, общеобразовательной и развивающей, и тем самым иностранный язык внесет свой вклад в формирование всесторонне развитой личности, что является основной задачей средней школы на современном этапе становления нашего общества.

При этом среди ученых и практиков нет единого мнения относительно того, что следует понимать под ранним обучением ИЯ. Одни считают, что о раннем обучении можно говорить только в том случае, если речь идет о приобщении к ИЯ детей дошкольного возраста. Другие полагают, что раннее обучение ИЯ – это обучение детей младшего школьного возраста.

В большинстве работ по изучению факторов и последствий раннего изучения иностранного языка специалисты сходятся во мнении, что наиболее благоприятным возрастом для начала занятий будет 4-5 лет. Но стоит учитывать тот факт, что начинать обучение 4 летнего ребенка лучше ближе ко второму полугодю

Главное же различие между ребенком дошкольного возраста и школьником – это различие основных, ведущих видов их деятельности. В дошкольном детстве – игра, в школьном – учение. По выражению А.Н. Леонтьева, дошкольный возраст – это возраст первоначального

фактического складывания личности [Леонтьев, 1999:165]. Как показывают современные исследования, на протяжении дошкольного периода у ребенка не только интенсивно развиваются все психические функции и формируются сложные виды деятельности, например, игра и общение со взрослыми и сверстниками, но и происходит закладка общего фундамента познавательных способностей. В личностной сфере формируются иерархическая структура мотивов и потребностей, общая и дифференцированная самооценка, элементы волевой регуляции поведения. Активно усваиваются нравственные формы поведения. Нарушения любого из звеньев или механизмов психологической структуры развития дошкольников могут решающим образом сказаться на всем дальнейшем ходе развития ребенка.

Особенности обучения иностранному языку ребенка 4-х лет

Основываясь на нашем опыте преподавания английского языка детям 4-х лет можно сказать следующее:

- Память ребенка короткая – больших объемов не освоить. Объем накапливается по мере изучения, чтобы не забыть, необходимо либо регулярно пользоваться этим объемом, либо обладать уникальной памятью. Ребенок помимо способностей, имеет предел, который невозможно растянуть.
- Есть интересы родителей и интересы самого ребенка. Интересы родителей это – образование ребенка в будущем. У ребенка другой интерес – общение, игра. Ребенку нужна языковая среда.
- Полноценно овладеть иностранным языком, можно только обладая развитой психикой, памятью и сознанием, которых человек достигает примерно к 20 годам жизни.
- Родители должны сами поставить себе задачи, критерии, того чего они хотят получить в конечном итоге, или кто-то должен им помочь в этом.
- Для успешного освоения иностранного языка ребенок должен обладать комплексом навыков и способностей. Быть развитым и талантливым в какой-то мере, в таком случае можно вполне освоить язык, даже мертвый, существующий лишь в книгах.
- Ребенок представляет собой несовершенный психофизический тип человека, и не обладает логикой взрослого, поэтому он может осваивать лишь примитивные начальные языковые формы, не задумываясь о принципах их построения.

Трудности обучения иностранного языка ребенку 4-5 лет

Спросим себя, что такое изучение языка? Обычный, нормальный ребенок в 4, 5 летнем возрасте сам не может желать изучить иностранный язык. Этим желанием обладают родители, но они, в большинстве своем не являясь специалистами в области педагогики, не знают, что изучение иностранного языка особенно в сжатые сроки ребенком такого возраста невозможно. Не корректно ожидать от ребенка, чтобы он освоил даже

один иностранный язык, в хоть каком-нибудь адекватным сравнением со своим родным языком. Плохо зная родной язык невозможно, даже надеяться на какое-либо приличное освоение иностранного языка, ребенок должен научиться мыслить вообще, научиться логике, прежде чем он сможет осознанно манипулировать грамматикой и лексикой иностранного языка. Все, чему можно научить ребенка дошкольного и младшего школьного возраста это несложная, простая (можно даже сказать примитивная) грамматика и лексика количеством вряд ли более 1000 лексических единиц. Ребенок не может долго заниматься, у него плохая концентрация внимания, согласно его возрасту. Также родители должны понимать будет ли это отправной точкой в дальнейшем изучении языка, либо временным времяпровождением, до поступления ребенка в школу, после чего платные занятия с наемными преподавателями заканчиваются.

При изучении иностранного языка, родителям не стоит забывать, что ребенок никак не сможет освоить иностранный язык близко к тому уровню, на котором он знает свой родной язык. Родным языком он пользуется все время, пока бодрствует, а не 2, 3 раза в неделю по 30 минут как на занятиях по иностранному языку. Этих малых десятков минут, вряд ли хватит, даже для повторения, пройденного прежде материала. Надо помнить, что мы хотим, чтобы ребенок знал, несколько десятков стандартных фраз плюс пару сотен слов, либо достаточно свободно владел языком, куда входят навыки чтения, говорения, письма. Не стоит забывать, что хорошее знание языка это – полноценная грамматика, позволяющая читать, например, Шекспира, а также словарный запас от 30 тысяч слов

Чтобы хорошо освоить язык надо стремиться заниматься каждый день, за исключением непредвиденных ситуаций. Практика изучения языка взрослыми полиглотами показывает, что для полноценного изучения нового иностранного языка они тратят порядка 6-8 часов в день на протяжении от полугода ежедневных занятий.

Даже при каждодневных занятиях, надо помнить, что продуктивность занятий не будет одинаковой, учитывая гормональный всплеск, настроение ребенка и впадение ребенка в ситуацию ступора, когда он знает, что нужно сказать и как нужно сказать, но упорно молчит, без выражения каких-либо эмоций.

Также по-нашему мнению, необходимо с самого начала обучения ребенка иностранному языку ставить правильное, корректное произношение слов, так как в дальнейшем, исправить неправильное произношение намного сложнее, чем изначально выучить правильное. Нужно отметить, что многие известные люди культуры, политики и шоу-бизнеса в нашей стране обладают не совсем корректным произношением. К примеру, Эдвард Радзинский в своем интервью каналу ОТР рассказал о том, как он учил английский язык и привел некоторые

примеры употребления английских фраз в бытовой жизни: «Вместо найфа ножа (knife) я просил сворд меч (sword)» [8].

Все просто: грамматика, лексика и никаких иллюзий. Нельзя знать не выучив. Ребенок не может долго заниматься, у него плохая концентрация внимания, согласно его возрасту. Также родители должны понимать будет ли это отправной точкой в дальнейшем изучении языка, либо временным времяпровождением, до поступления ребенка в школу, после чего платные занятия с наемными преподавателями заканчиваются. И вспомнить уже про репетитора в период подготовки к экзаменам.

Мотивация ребенка 4-5 лет к изучению иностранного языка

В каком случае ребенок может ощутить потребность в изучении иностранного языка. Этот случай один единственный – это языковая среда, в которой он находится. Это вещь естественная, это необходимость маленького человека общаться со своими сверстниками, пользующимися иностранным для ребенка языком, либо для общения со своей семьей, если дома практикуется иностранный язык. Манера освоения здесь не навязчивая, ребенок, даже обладающий посредственными способностями, вполне успешно овладевает навыками речи и аудирования, точно также как это происходит с родным языком. Объем лексики и грамматики будет соответствовать той языковой среде, в которой находится ребенок, также принимая во внимание возраст ребенка (чем старше, тем проще). Однако при этом, ребенок не будет понимать, откуда что берется, каковы правила грамматики, все будет основываться на его личной интуиции (интуитивный язык). Также ребенка, освоившего таким образом язык, нельзя назвать грамотным, поскольку со временем он не сможет излагать свои мысли в письменной форме, и не будет обладать навыками чтения.

Задачи родителей

Родители должны поставить цель: чего конкретно они хотят, чтобы их ребенок достиг в результате занятий и каким образом. Желательно, чтобы родители сами поработали над этими вопросами, почитали соответствующую литературу, чтобы в том случае, если они будут обращаться к специалистам- преподавателям, они могли бы подобрать действительно того, специалиста, который мог бы воплотить их мечты в жизнь. К тому же, даже правильного подобранного преподавателя нужно постоянно контролировать, наблюдать, как прогрессирует их ребенок с течением времени. Иначе это может привести к потере времени и денежных средств.

Методы воздействия на ребенка во время обучения

Во все времена был действенен метод кнута и пряника. Случай с кнутом: надо понимать, где находятся границы дозволенного и насколько эффективен этот метод будет относительно личности каждого конкретного ребенка. Одни дети могут даже расплакаться от сердитого выражения лица взрослого человека, другой же ребенок может пойти на многое, чтобы это

выражение стало добрым или даже получить похвалу. Многие, конечно же, знают что в прошлом в большинстве стран, которые сегодня являются наиболее высокоразвитыми, использовалась палочная система воздействия, детей наказывали физически, но сейчас это неприемлемо и административно или даже уголовно наказуемо. С моральной точки зрения мало кто может на это пойти. Естественно, существуют и другие более гуманные методы воздействия.

Пряником для маленького ребенка может служить доброе обращение, ласковые слова, атмосфера, в которой проходит обучение ребенка, награда, за выполнение тех, или иных задач, которые преподаватель ставит перед ребенком. В качестве вознаграждения могут быть использованы сладости, игрушки, просмотр любимых мультфильмов. Что касается атмосферы это – обстановка, в которой проходит обучение: красивая, необычно декорированная комната, удобная мебель, элементы игровой площадки. Элементы игры, детский коллектив, наличие детей желательно одного возраста. Многое зависит от характера ребенка – кто-то предпочтет коллектив, а другой ребенок может довериться преподавателю только тет-а-тет, а другие дети будут для такого ребенка только раздражающим фактором.

Проблемы преемственности в обучении иностранному языку

Следует помнить, что существуют и определенные трудности в раннем обучении иностранному языку. Они связаны с тем, что наблюдаются различия в психофизиологическом развитии пяти-шестилетних детей и семилетних учащихся. У ребенка при переходе из детского сада к обучению в школе резко меняется социальная роль. В его игровую деятельность, которая до прихода в школу являлась основным способом познания мира, подключается учебная деятельность, которая будет выступать в роли ведущей в последующие годы обучения [Амонашвили, 1995: 321].

Возникает проблема соблюдения преемственности в обучении иностранному языку, без решения которой невозможен плавный переход от дошкольного к начальному образованию. По мнению М.З. Биболетовой, преемственность в данном случае может быть рассмотрена в плане вертикальных связей, которые обеспечиваются преемственностью целей и содержания обучения иностранным языкам и выбором разумной современной стратегии обучения [Биболетова, 2001: 34].

Обучение необходимо строить с учетом особенностей восприятия, мышления, внимания, памяти детей, давать только те задания, которые укладываются в личный опыт ребенка, не выходят за пределы известных ему предметов и явлений.

Существующие подходы к обучению иностранным языкам делятся на преимущественно когнитивные и преимущественно интуитивные, имитативные. Подходы варьируются в зависимости от условий обучения,

таких как наличие языковой среды, возраст учащихся, мотивация. В дошкольном возрасте формирование языковых навыков и речевых умений происходит преимущественно на основе имитации, бессознательно.

В дошкольном возрасте ведущей является игровая форма деятельности. Речь дошкольников элементарна, несложна, ребенок еще не осознает структуру родного языка, а с переходом в начальную школу, с овладениями учебной деятельностью, психическое развитие детей получает дополнительный толчок.

При переходе дошкольников в начальную школу в их речевом развитии наблюдаются следующие изменения:

- речь на родном языке становится более сложной в лингвистическом плане, что оказывает влияние на характер коммуникативным умениям на иностранном языке;
- усложняется и становится разнообразнее характер учебной деятельности;
- у учащихся появляются стремления и возможность анализировать свою речь на иностранном языке, поскольку у них формируются некоторые теоретические понятия в процессе обучения родному языку [Иванова. 2009: 83].

В результате интуитивный путь, который использовался в обучении детей дошкольного возраста, не дает ожидаемого эффекта в обучении младших школьников в силу существенных изменений в их психическом и речевом развитии. Понимание интуитивного и сознательного способов овладения иностранным языком указывает на то, что они во многом определяются степенью развития психологических процессов и различаются следующим:

- степенью опоры на родной язык, в частности, наличием или отсутствием перевода при семантизации единиц языка;
- степенью участия сознания при овладении системой языка, овладению элементарным грамматическим материалом.
- степенью развития познавательных сил учащихся (памяти, мышления, воображения) при овладении речью на иностранном языке.

Важность обеспечения гибкого перехода от обучения дошкольников к обучению младших школьников очевидна. Следует выделить две технологии раннего обучения английскому языку:

- обучение, построенное преимущественно на интуитивных способах овладения материалом, которое приемлемо для дошкольников пяти - шести лет в силу их психофизиологического уровня и их ведущего вида деятельности
- обучение, построенное на взаимодействии методических приемов интуитивного характера с постепенным подключением сознательных

способов овладения материалом. Эта технология более приемлема для детей, у которых развивается учебная деятельность.

Использование данных технологий должно основываться на их разумно сбалансированном соотношении в зависимости от возрастных особенностей учащихся и условий обучения.

Многое зависит от учителя. Если преподаватель будет слишком строг, слишком требователен и не будет прилагать усилия сделать занятия разнообразными, чтобы заинтересовать ребенка, то результата не будет. А если же педагог будет в меру ласковым, с чувством юмора и сможет расположить к себе детей, то учебный процесс будет протекать быстро, легко, а главное результативно.

Таким образом, каждая из сторон образовательного процесса имеет свои аргументы в пользу раннего обучения.

Организация занятий

Существует немало ошибок и нарушений при обучении. Основная ошибка родителей (и даже некоторых учителей) заключается в том, что они считают, что большее количество информации, усвоенное ребенком на уроке, является залогом эффективности знаний. Однако первостепенной задачей должно стать формирование интереса к изучению языка. Обучение должно вызывать желание ребенка учиться, прививать любовь к иностранным языкам. [Трофимова, 2013: 175].

Поэтому нам бы хотелось бы предложить несколько рекомендаций по данному вопросу:

1. Каждый день уделяйте хотя бы по 30 минут занятиям, на которых ребенок будет говорить на иностранном языке.
2. Делайте небольшие перерывы для подвижных игр во время занятий, рисования или лепки. Но все эти игры должны быть связаны с освоением или повторением языка.
3. В обучение включайте дополнительные занятия: просмотры видео (мультфильмы, клипы песен), прослушивание аудиокниг;
4. Общайтесь с ребенком на языке, который он изучает, обсуждайте простые, понятные для него вещи, учите его выражать свои мысли, используя доступный для него языковой материал.
5. Занимайтесь с ребенком не только дома, но и в любом доступном месте (во время прогулок, в транспорте и т.д.).

Заключение

Сегодня можно с уверенностью констатировать, что обучение ИЯ становится неотъемлемой частью начального этапа обучения и в отечественной и в зарубежной школе.

Вопрос необходимости изучения ребенком иностранного языка в раннем возрасте достаточно спорный. Он имеет своих сторонников и противников. Но окончательное решение, стоит ли изучать ребенку язык, принимают родители исходя из своего видения ситуации и необходимости

такого обучения. Рекомендуемый возраст для начала обучения ребенка иностранному языку подтверждается не только научными работами, но и практической деятельностью. Практически все языковые школы и курсы предлагают свои услуги детям с 4 лет.

От того, какими будут первые шаги ребенка на пути овладения иностранным языком, зависят его будущие знания и в данной области, и по другим предметам. В связи с этим преподавателю английского языка в детском саду и начальной школе необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка для создания устойчивого интереса.

Таким образом, мы рассмотрели положительные и отрицательные стороны изучения иностранных языков. Каждый, возможно, останется при своем собственном мнении, однако, мы не должны забывать о том, что обучение должно соответствовать внутреннему психологическому развитию ребенка и быть организовано в соответствии с его возрастными особенностями, чтобы оно не вызывало перегрузок и утомления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика. Серия «Мастер психологии». – СПб: Изд-во «Питер», 2011. – 400 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
3. Биболетова, М.З. Перспективы раннего обучения ИЯ в связи с переходом на 4-хлетнее начальное образование школьников // Сб. «Раннее обучение иностранным языкам: опыт, проблемы, перспективы». – Великий Новгород, 2001. – С. 34.
4. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка Текст. / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62-76.
5. Иванова, Л.А. Динамические изменения приемов на английском языке. Система «Детский сад – начальная школа // Иностранные языки в школе. – 2009. – №2. – с.83.
6. Негневицкая, Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра// Иностранные языки в школе – 1987. - №6. – С. 20-26.
7. Пенфильд, В., Робертс, Л. Речь и он мозговые механизмы. – Л. Медицина, 1964. – 217 с.
8. Радзинский, Э. Моя история. <https://otr-online.ru/programmy/moya-istoriya/edvard-radzinskii-30882.html>
9. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие // Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
10. Трофимова, Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (Предметная дидактика). – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2013. – 346 с.

11. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. 560 с.
12. Футерман, З.Я. Иностранный язык в детском саду. – Киев, 1984. – 85 с.

*Сергеенкова И.Ф.,
Музлова Н.Н.,
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Россия*

УДК 323-053.81(470.51)(045)

МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Аннотация

В статье рассматриваются основные этапы развития одного из стратегических направлений в деятельности России – государственной молодежной политики на примере Удмуртской Республики с учетом особенностей ее исторического развития, обозначаются пути, которые сложились 1990-2000-е годы в разработке и реализации молодежной политики, анализируются нормативные документы федерального и регионального уровней, направленные на решение проблем, имеющих место в молодежной среде, отмечаются принципиально инновационные методы формирования политики по работе с молодежью на региональном уровне. Выделяются такие первоочередные задачи молодежной политики, как воспитание гражданственности и патриотизма, подготовка молодежи к государственной деятельности и управлению, выдвижение в органы государственной власти компетентных молодых людей, профилактика наркозависимости и других асоциальных явлений в молодежной среде, разработка механизмов предоставления жилья и обеспечения занятости молодежи, содействие вовлечению ее в предпринимательскую деятельность, интеллектуальное, творческое и физическое развитие молодежи, а также всесторонняя поддержка молодых семей. Приводятся данные о невысокой на сегодняшний день степени решенности основных задач, отмечаются проблемы, которые возникли в ходе реализации государственной молодежной политики, отсутствии комплексного социального мониторинга состояния молодежной среды с едиными критериями для государственных и муниципальных органов. Авторы отмечают чрезмерный перекоп молодежной политики в сторону военно-патриотического воспитания в последние годы. Многие социальные проблемы, волнующие молодежь, не получают необходимого внимания и финансового обеспечения. В статье сформулированы предложения по совершенствованию мер молодежной политики. Актуальность статьи обусловлена схожестью проблем, которые касаются вопросов по работе с молодежью, в других регионах Российской Федерации.

Ключевые слова: молодежь, государственная молодежная политика, региональная молодежная политика, социальная политика, патриотизм.

Abstract

The article reveals certain stages in the development of one of the strategic area Russian Federation namely national youth policy development in the context of the Udmurt Republic. The authors highlight main stages, directions shaped in 1990-2000 years relevant to

the development and pursuing youth policy. The paper analyses both federal and regional regulations aimed to meet the challenges of youth environment and specifies innovative methods applied at the regional level to shape this environment. The article highlights such high priority tasks relevant to the national youth policy as civic education, patriotic education, training of young people to be engaged in state activity and management, promotion of competent young people as representatives of public authorities, drug addiction prevention and prevention of other antisocial features of youth environment, provision of housing for young people, improvement of youth employment rate, engagement of young people in entrepreneurship, intellectual, creative and physical development of young people as well as comprehensive support of young families. The paper quotes data proving that basic objectives remain unaddressed and emphasizes challenges that had to be met while pursuing national youth policy. In this respect the authors indicate overbalance of youth policy towards military training and patriotic upbringing which has become a salient feature of recent developments. Many social challenges which are of special concern of young people have not been taken into consideration and have not been supported financially. The authors put forward recommendations to improve youth policy. The fact that other regions of Russian Federation face the same challenges makes this article urgent.

Key words: youth, national youth policy, regional youth policy, social policy, patriotism.

Молодежь – ключевая социальная группа в любой стране, которая призвана в будущем управлять государством, создавать его экономический, социальный, культурный потенциал, обеспечивающий конкурентоспособность страны на мировой арене. Это обстоятельство делает государственную молодежную политику одним из важных вопросов развития любого государства. Формирование жизнеспособного молодого поколения – одна из стратегических задач развития России и Удмуртской Республики.

По данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Удмуртской Республике на начало 2018 г. число молодых людей в возрасте от 14 до 30 лет составляло 269 294 тысяч человек (17,7 % от общей численности населения).

Молодежная политика в Российской Федерации и Удмуртской Республике прошла уже немалый путь, вырабатывая приоритетные направления, механизмы для достижения поставленных целей, создавая структуры для диалога и конструктивного взаимодействия власти и молодежных организаций. В минувшие десятилетия в Удмуртии был осуществлен широкий комплекс мер направленных на решение многочисленных задач, стоящих перед молодежью.

К сожалению, сегодня опыт региональной молодежной политики недостаточно отражается в научных публикациях, хотя именно в российских регионах молодежной политике уделялось и уделяется несомненно большее внимание, чем на федеральном уровне.

Цель статьи – рассмотреть основные этапы развития молодежной политики в Удмуртской Республике, выявить проблемы и предложить практические рекомендации по их решению.

Критериями выделения этапов развития молодежной политики в Удмуртской Республике являются: формирование нормативно-правовой базы государственной молодежной политики, создание структур, реализующих молодежную политику на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, приоритетные направления государственной молодежной политики, подготовка кадров для работы с молодежью.

Первый этап молодежной политики приходится на 1990-е гг. Распад Советского Союза, советских молодежных организаций, снижение уровня материального обеспечения населения, утрата прежних жизненных ценностей, навязывание негативных поведенческих образцов все это вместе взятое привело к росту детской беспризорности, молодежной преступности, экстремизму, проституции, наркомании, токсикомании и другим негативным явлениям в молодежной среде.

Для противодействия и решения обозначенных проблем в 1991 г. в Удмуртской Республике был создан Госкомитет по молодёжной политике, сформированы соответствующие структуры на муниципальном уровне в городах и районах.

В 1994 г. Президент РФ Б.Н. Ельцин подписал Указ об утверждении Федеральной целевой программы «Молодежь России». Это было сделано в преддверии выборов в Государственную Думу и избирательному штабу Б.Н. Ельцина необходимо было заручиться голосами молодых избирателей. Сугубо прагматический политический интерес кремлевской администрации подтверждается отсутствием на федеральном уровне соответствующих организационных структур для реализации программы «Молодежь России» и недостаточность ее финансирования. Итоги реализации программы за 1994-1997 гг. были признаны неудовлетворительными. Выделенные из федерального бюджета средства были сопоставимы со стоимостью квартир в одном 160-квартирном доме. Далее Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации признал программу нецелесообразной ввиду отсутствия достаточных средств [14].

Вторая Федеральная целевая программа «Молодежь России 1998-2000 гг.» также не была выполнена из-за систематического недофинансирования.

Региональные органы власти вынуждены были более оперативно реагировать на негативные явления в молодежной среде. В 1995 г. по инициативе комиссии по образованию, культуре и молодежной политике республиканского законодательного органа был разработан и принят закон «О государственной молодежной политике в Удмуртской Республике» [7]. На его основе в 1996 г. была принята республиканская целевая программа «Молодежь Удмуртии» – с подпрограммами «Поддержка молодой семьи», «Организация деятельности и поддержка подростковых клубов по месту жительства», «Гражданское и патриотическое воспитание молодежи», и

«Международный молодежный обмен». В основе Закона «О государственной молодежной политике в Удмуртской Республике» лежали федеральные документы – «Основные направления государственной молодежной политики в Российской Федерации», Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» [4].

В Удмуртии процесс формирования и реализации государственной молодежной политики в 1990-е гг. основывался на учете ряда особенностей исторического развития республики. Прежде всего, следовало учесть тот факт, что Удмуртия - многонациональный регион, где проживает более двадцати национальностей. Самыми крупными из них являются русские, удмурты и татары. В связи с этим большое значение приобрели вопросы межэтнических отношений, которые могли в молодежной среде перерасти в конфликтные. Второй особенностью развития республики является её промышленная специализация – практически все крупные предприятия выполняют государственный оборонный заказ, что обусловило акцент на патриотическое воспитание молодежи. Эти региональные особенности получили отражение в Программе «Молодежь Удмуртии», направленной на утверждение позитивных ценностей установок, таких как патриотизм, нравственность, правосознание, повышение уровня здоровья молодого поколения и привитие культуры здорового образа жизни, снижение роста наркомании и алкоголизма, экстремистских националистических настроений и преступности в молодежной среде.

В 1998 г. программа «Молодежь Удмуртии» была уточнена и дополнена еще шестью республиканскими подпрограмми: «Поддержка молодой семьи», «Гражданско-патриотическое воспитание молодёжи», «Международное молодёжное сотрудничество», «Информационное обеспечение молодёжи», «Организация деятельности и поддержка детских и подростковых клубов (центров) по месту жительства», «Повышение профессиональной квалификации и подготовка кадров по работе с молодёжью», а также программа по занятости и летнему отдыху детей и подростков.

В Республике в 1990-е гг. были созданы социальные службы помощи – Телефоны доверия, реабилитационные центры.

Для реализации государственной молодежной политики привлекаются бывшие комсомольские работники, обладающие опытом работы с молодежью. Однако советские методы воспитания молодежи были уже неприемлемыми. Задачи построения демократического общества требовали новых форм работы с молодым поколением. Для повышения квалификации работников государственных и муниципальных органов занятых в сфере молодежной политики стали проводиться региональные семинары и научно-практические конференции [5].

В отличие от федеральных установок, на основе которых молодежная политика в условиях отказа от государственной идеологии, стала рассматривать как часть социальной политики, в Удмуртии достаточно большое внимание уделялось патриотическому воспитанию молодежи. Подтверждением тому является работа с молодежными общественными организациями. Госкомитет Удмуртской Республики по молодёжной политике, опираясь на принятый в 1995 г. Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» оказывает помощь развитию республиканских молодежных общественных организаций. В 1990-е гг. в Республике вели работу семь молодежных организаций, занимавшихся патриотическим воспитанием, поддержкой творческих коллективов и талантливых личностей, чьи интересы связаны с различными областями культуры. На этнической основе были созданы две организации – «Союз татарской молодежи «Иман», «Удмуртская молодежная организация «Шунды», ориентированные на воспитание межнационального согласия. Правопреемницей республиканской пионерской организации стала Республиканская детская общественная организация «Родники». В республике начинают создаваться предпосылки для выстраивания диалога власти и формирующегося гражданского общества, хотя старые формы взаимоотношений, присущих советскому периоду, когда молодежные организации были полностью подчинены партийным и государственным органам по-прежнему имеют место.

Таким образом, в 1990-е гг. в Удмуртской Республике была создана инфраструктура реализации молодежной политики, нормативно-правовая база, в республиканском бюджете были выделены финансовые средства для реализации целевой программы «Молодежь Удмуртии». Приоритетными направлениями молодежной политики в Удмуртии, в отличие от многих других регионов страны, соответствовали потребностям времени. Особое внимание уделялось не только патриотическому воспитанию, профилактике асоциальных явлений в молодежной среде, предотвращению национального экстремизма, международному молодёжному сотрудничеству, но и экономической и социальной поддержке молодежи.

Второй этап реализации молодежной политики в Удмуртской Республике связан с избранием в 2000 г. на пост Президента Российской Федерации В.В. Путина и введением поста Президента в Удмуртской Республике. Президентом Удмуртии был избран А.А. Волков. В стране выстраивается вертикаль власти. Регионы теперь должны строго следовать в русле политики, проводимой федеральным центром.

В молодежной среде к этому времени нарастают протестные настроения, обусловленные недовольством экономической ситуацией в стране, низким качеством жизни большинства россиян. Ухудшаются

социально-демографические показатели и медицинские характеристики молодых людей. Власти пытаются найти инструменты воздействия на молодежь: создаются новые провластные молодежные общественные организации, такие как «Идущие вместе» и «Наши». Выполнив свою роль, они исчезают из общественного поля, а нерешенные проблемы требуют новых ориентиров в молодежной политике.

В 2000-е гг. федеральное правительство делает упор на реализацию федеральных целевых программ. В декабре 2001 г. принимается целевая программа «Молодежь России (2001-2005 гг.)», государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы», подпрограмма «Обеспечение жильем молодых семей», входящая в состав федеральной целевой программы «Жилище» на 2002-2010 годы [15]. В новых документах первоочередными задачами молодежной политики были определены: воспитание гражданственности и патриотизма; подготовка молодежи к государственной деятельности и управлению; выдвижение в органы государственной власти компетентных молодых людей, профилактика наркозависимости в молодежной среде, разработка механизмов предоставления жилья и обеспечения занятости молодежи.

Республиканский Парламент на основе федеральных нормативно-правовых актов вносит коррективы в республиканский Закон «О государственной молодежной политике в Удмуртской Республике». Важнейшими направлениями молодежной политики, закрепленными в законе, стали – поддержка молодой семьи, талантливой молодежи, кадровое обеспечение молодежной политики, развитие молодежного патриотизма, патриотическое воспитание молодежи, создание условий для физического развития молодежи, формирование здорового образа жизни, охрана здоровья, профилактика алкогольной, наркотической и токсической зависимости детей и молодежи.

Для координации деятельности различных министерств и ведомств, реализующих целевые программы, содержащие разделы по молодежной проблематике, по рекомендации, созданной на федеральном уровне Правительственной комиссии по делам молодежи, в регионах создаются межведомственные комиссии во главе с руководителями исполнительной власти. В Удмуртии таким органом стал Совет по молодежной политике при Президенте Удмуртской Республики.

Постановлением Правительства РФ от 16 февраля 2001 г. была утверждена государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 гг.», аналогичная программа была принята в Удмуртской Республике. Одними из главных исполнителей этой программы стали Министерство образования Российской Федерации и Удмуртской Республики. В рамках данной программы реализовывались федеральные конкурсы программ и проектов по патриотическому

воспитанию молодежи, всероссийские и региональные научно-практические конференции, семинары, военно-спортивные игры, фестивали патриотической песни.

Заслуживающий одобрения программно-целевой подход к решению проблем молодежи натолкнулся на серьезное препятствие, как на федеральном, так и региональном уровнях – недостаток финансирования. Средств, выделенных Удмуртской Республике в рамках программы «Молодежь России (2001-2005 гг.) из федерального бюджета, хватило лишь на монтаж освещения на лыжероллерной трассе лыжного комплекса им. Г.А. Кулаковой в г. Ижевске (1500,0 тыс. руб.) По федеральной целевой программе «Жилище» и подпрограмме «Обеспечение жильем молодых семей» республике было выделено 5 млн. рублей. В то время как из республиканского бюджета на реализацию молодежной политики ежегодно выделялось около 80 млн. рублей.

С 2000 г. в Удмуртии неуклонно растут расходы на физическую культуру и спорт. Ежегодно стали проводиться летние и зимние сельские спортивные игры. В районах, которые проводили игры, строились новые стадионы и спортивные комплексы. В 2006 г. в республике проводились шестые Всероссийские летние сельские спортивные игры, в которых приняли участие спортсмены из 72 регионов России. Разворачивается масштабная программа по строительству школ, детских садов, больниц. Всего за 12 лет в республике построено и реконструировано 285 объектов образования и 173 – здравоохранения. В этот период в республике стало традицией ежегодно к 1 сентября открывать 10 школ и 30 садилов. Для решения жилищных вопросов молодых семей и специалистов на селе в 2002 г. принят Закон Удмуртской Республики «О бесплатном предоставлении в собственность молодых семей и молодых специалистов земельных участков из земель, находящихся в государственной или муниципальной собственности, расположенных в границах сельских населённых пунктов на территории Удмуртской Республики» [2].

Особое внимание уделяется поддержке молодежи в решении жилищных проблем. Во исполнение Указа Президента Удмуртской Республики от 4 февраля 2002 года № 13 «О мерах по социальной поддержке молодых семей в строительстве и приобретении жилья», из средств республиканского бюджета была оказана помощь 894 молодым семьям, которые получили льготные жилищные кредиты на общую сумму 99 миллионов рублей.

В рамках решения проблемы трудовой занятости молодежи совместно с Департаментом федеральной государственной службы занятости населения по Удмуртской Республике ежегодно создается до 30 тысяч временных рабочих мест для молодых людей. Возобновилось движение студенческих отрядов: в 2001 г. было создано 7 отрядов, в 2003 г. – 28. В настоящее время в республике действует уже 80

студенческих строительных отрядов, 80 студенческих строительных отрядов, сформированных на базе учебных заведений городов и районов, лучшие из которых трудились на объектах XXII Олимпийских зимних игр в Сочи, Екатеринбурге, на Всероссийской студенческой стройке.

Продолжилось развитие сети социальных служб помощи подросткам и молодежи. С 2002 г. введен единый по республике номер телефона доверия.

В 2003 г. на базе Института социальных коммуникаций Удмуртского государственного университета открыта специальность «Организация работы с молодежью». В 2009 г. Распоряжением Минспорттуризма и молодежной политики РФ от 2 апреля 2009 г. № РД-04 Межрегиональному центру переподготовки и повышения квалификации кадров Института социальных коммуникаций Удмуртского государственного университета присвоен статус «Межрегиональный центр развития кадрового потенциала молодежной политики» в Приволжском федеральном округе.

В 2005 г. в закон «О государственной молодежной политике в Удмуртской Республике» вносятся изменения. Закрепляются новые понятия, новые актуальные направления, дополняются полномочия государственных органов сферы государственной молодежной политики и ряд других основополагающих моментов. Среди новых актуальных направлений – содействие предпринимательской деятельности молодежи. В связи с этим в городах республики были открыты «Бизнес-инкубаторы», где молодые предприниматели на льготных условиях могли открыть офисы своих фирм.

В 2006 г., принятая «Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации», определила новые задачи государственной молодежной политики - «...формирование приоритетов и мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития ее потенциала в интересах России ... [13]. Само появление Стратегии – это важный шаг в формировании структурированной, продуманной молодежной политики на территории Российской Федерации. В Стратегии государственной молодежной политики заложено понимание молодежи как равноправного субъекта выработки и реализации молодежной политики, делается ставка на субъектность молодежи в общественно-политической деятельности общества.

Эти новые установки были включены в «Стратегию социально-экономического развития Удмуртской Республики на 2005-2009 годы и на период до 2014 года», в республиканские целевые программы «Молодёжь Удмуртии» на 2005-2009 гг., «Молодёжь Удмуртии» на 2009-2013 гг., «Жилище» на 2005-2010 гг., «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации, проживающих на территории Удмуртской Республики» на 2010-2014 гг., «Дети Удмуртии» на 2009-2012 гг.,

«Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту в Удмуртской Республике» на 2010-2014 гг.», «Организация отдыха, оздоровления и занятости детей, подростков и молодежи в Удмуртской Республике (2011-2015 гг.)».

В 2009 г. Госкомитет Удмуртской Республики по молодежной политике был преобразован в Министерство по делам молодежи, что стало наглядным свидетельством возрастания внимания к проблемам молодежи. В задачу Министерства входила координация деятельности всех государственных и муниципальных органов, осуществляющих практическую реализацию молодежной политики в УР: Министерство образования и науки, Министерство социальной политики и труда, Министерство строительства, архитектуры и жилищной политики, Министерство культуры, Министерство национальной политики, 30 отделов молодежной политики в органах местного самоуправления, 46 профильных учреждений.

Большое внимание в Удмуртии по-прежнему уделяется повышению доступности жилья. В 2005-2010 гг. на территории республики реализуются республиканская целевая программа «Жилище», предусматривающая средства в объеме 23 млн. руб. на компенсации молодым семьям части платежей по ипотечным жилищным займам, льготы молодым семьям при рождении детей, на выдачу льготных жилищных займов для молодых семей.

Удмуртская Республика участвует в федеральной подпрограмме «Обеспечение жильем молодых семей». По этой подпрограмме из республиканского бюджета было выделено 5,1 млн. руб., аналогичные суммы были получены из федерального бюджета.

В 2018 году на реализацию проекта по доступности жилья для молодых семей из бюджета республики было выделено лишь 18 млн. руб., в 2019 году – 35 млн. руб. Этого хватит на решение жилищной проблемы примерно 300 семьям. Проект предусматривает кредитование на покупку жилья уже от 7,5% годовых на первичном рынке.

В 2009 г. в Удмуртии впервые за долгие годы был отмечен естественный прирост населения. Это был результат социальной политики, которая проводилась в республике, начиная с 2000 г. Как отметил Президент Удмуртской Республики А.А. Волков: «Рост рождаемости и положительная демография в Удмуртии напрямую связаны со строительством новых школ, спортивных сооружений и газификацией села, с бесплатными сухими и молочными смесями для детей от рождения до 3 лет в семьях, где доходы на члена семьи ниже прожиточного минимума, ... С сокращением очередей в детские сады и ясли, со строительством жилья, доступного для молодых семей. В целом – с системой государственной поддержки семьи, материнства и детства» [1, 155.].

Государственная молодежная политика в отличие от политики в отношении детей, женщин и инвалидов, других социально незащищенных категорий в «Стратегии социально-экономического развития Удмуртской Республики на 2005-2009 годы и на период до 2014 года» не сводилась только к компенсационным механизмам (помощи, поддержки и т.д.), а предполагала активное участие молодежи в жизни общества, формирование молодой демократической российской элиты, владеющей навыками управления на уровне требований современного цивилизованного государства. На федеральном и региональном уровне началась целенаправленная работа, направленная на отбор и подготовку наиболее способных молодых людей для работы во властных структурах.

В 2009 г. Государственный Совет Удмуртской Республики принял Постановление «О молодежном парламенте Удмуртской Республики» [11]. В этом же году молодежный парламент был сформирован. Аналогичные структуры были созданы в районах республики. Выборы проводились по системе выборщиков, по системе представительства, в ряде районов республики имели место прямые выборы. В результате 645 молодых людей были избраны в муниципальные молодежные парламенты.

Молодежный парламент работает при Государственном Совете Удмуртской Республики. В его задачи входит привлечение молодежи к законодательной деятельности, формированию активной гражданской позиции, правовой культуры и участие в разработке региональной молодежной политики.

В 2019 г. республиканский Молодежный парламент разработал и представил на обсуждение постоянной комиссии Государственного Совета по науке, образованию, культуре, национальной и молодежной политике и спорту проект «Концепции государственной молодежной политики в Удмуртской Республике». Согласно проекту Концепции, основной целью государственной молодежной политики должно стать воспитание конкурентоспособного молодого поколения в экономическом, социальном и культурном аспектах. Приоритетными направлениями в реализации Концепции названы трудоустройство, занятость и молодежное предпринимательство, профилактика правонарушений и работа с молодежью, оказавшейся в трудной жизненной ситуации.

Кроме того, особое внимание в документе уделено развитию системы добровольческой деятельности и гражданско-патриотического воспитания, поддержке талантливой молодежи и молодых специалистов. Актуальными названы направления поддержки молодой семьи, информационного взаимодействия, образования, а также развития инфраструктуры государственной молодежной политики.

В марте 2019 года по инициативе Молодежного парламента Удмуртской Республики впервые прошёл Единый день приёма обращений молодежи. В этот день молодыми парламентариями в муниципальных

образованиях республики были организованы встречи с молодыми гражданами, чтобы выслушать их просьбы, предложения и инициативы. Дни приёма обращений молодежи планируется проводить регулярно.

Расширяется практика социального партнерства с молодыми гражданами, общественными организациями, вовлечение их в процесс выработки и принятия решений.

Одной из особенностей молодежной политики в Удмуртской Республике является использование структурного диалога между властью и представителями молодежных организаций, которые обеспечивают молодым людям и политикам платформу для обсуждения и помогают формировать основные направления молодежной политики. Диалог осуществляется в форме консультаций и встреч республиканского руководства с молодежью, участия в работе постоянной комиссии Государственного Совета по науке, образованию, культуре, национальной и молодёжной политике и спорту, проведения конференций и форумов.

Важная роль в реализации молодёжных инициатив принадлежит молодёжным и детским общественным объединениям. В республике действуют 32 молодёжных объединения (78 тысяч человек).

Решение проблемы занятости и безработицы является одним из самых значимых направлений государственной молодежной политики. Молодые люди в ходе опросов поставили ее на второе место после решения жилищной проблемы. Для 52% опрошенных данное направление является наиболее актуальным в молодежной политике Удмуртской Республики. Особо остро стоит вопрос о трудоустройстве выпускников вузов. В последние годы снижается численность молодых специалистов, устроенных по направлению вуза, растет численность, нашедших работу самостоятельно (чаще всего не по специальности). Для решения проблемы отдельных категорий специалистов 1 января 2012 г. в Республике был дан старт Федеральной программе «Земский доктор». Программа предполагала, что все врачи, не старше 50 лет, готовые уехать работать в село на 5 лет, получают по 1 миллиону рублей «подъемных». Программа должна была реализовываться на основе софинансирования. Разработчики программы, прежде всего, ориентировались на выпускников Медицинской Академии, которые могли бы заполнить вакансии врачей в сельских районах. В Удмуртии так поступили почти 500 докторов. Укомплектованность районов врачами выросла на 16%, а кое-где и до 100%.

Однако программа «Земский доктор» по многим направлениям оказалась не достаточно продуманной. Например, молодые женщины-врачи весь этот срок – 5 лет проводили в декретных отпусках, рожая первого, второго ребенка. В близлежащие районы ижевские доктора и выпускники Медицинской академии ехали охотно, а в более отдаленные

районы желающих не находилось. Проблема с медицинскими кадрами так и не была решена. В итоге первые пятилетние договоры с медиками кончились, а в сельских больницах закрепились только 78% врачей. В то же самое время, с выплатами «земских» подъемных в Республике возникли серьезные проблемы. Текущие лимиты бюджетных обязательств позволили осуществить выплаты 25 медработникам, хотя потребность была больше – до 70 человек. Это привело к тому, что сегодня 51 сельский врач, не имеет возможности получить свой подъёмный миллион, потому что республика не получила финансовые средства из федерального бюджета. Соответственно, нет республиканского софинансирования.

В 2016 году Государственный Совет Удмуртской Республики внес изменений в Закон Удмуртской Республики «О мерах социальной поддержки работников государственных учреждений и организаций Удмуртской Республики» [6]. Депутаты Госсовета Удмуртии утвердили новые меры соцподдержки для медицинских работников. С 2017 г. врачи, фельдшеры и акушерки могли претендовать на единовременные денежные выплаты от 300 до 500 тысяч рублей. Единовременная выплата в 500 тысяч рублей предоставляется медработникам с высшим образованием до 30 лет, прибывшие на работу в бюджетные учреждения здравоохранения. Фельдшеры и акушерки, устроившиеся на работу в ФАП, могут рассчитывать на выплату в 300 тысяч рублей. Для получения денег медработник должен заключить договор, по которому он обязуется проработать не менее 5 лет.+ Но и эти меры не дали желаемого результата. Нехватка квалифицированного медицинского персонала по-прежнему остро стоит в Удмуртии.

Содействие началу трудовой деятельности оказывает республиканская молодежная биржа труда в рамках программ по профессиональному обучению и созданию дополнительных (временных) рабочих мест. С целью привлечения работодателей к участию в трудоустройстве несовершеннолетних граждан проводится республиканский конкурс «Лучший работодатель по содействию занятости несовершеннолетних граждан».

Важным направлением молодежной политики в 2000-е годы стало интеллектуальное и творческое развитие молодежи. Работа по данному направлению включает широкий спектр мероприятий. В числе наиболее распространенных – привлечение молодежи к творческой, научной деятельности. В 2009 году в Республике был создан Республиканский совет молодых ученых, инноваторов и специалистов. Совет работающей молодежи организует совместно с промышленными предприятиями республики профессиональные конкурсы. Традицией стало выделение промышленными предприятиями финансовых средств на поддержку талантливой молодежи.

С 2012 г. происходят изменения в приоритетах молодежной политики. В ежегодном послании Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию подчеркивалось высокое значение для современной России патриотических ценностей и ориентаций: «...Быть патриотом значит не только с уважением и любовью относиться к своей истории...а, прежде всего, служить обществу и стране» [13]. Установка Президента России на патриотическое воспитание молодежи нашла отражение в документе «Основы государственной молодежной политики на период до 2025 г.», принятом в 2014 г. [8].

В 2014 году с целью сокращения управленческих кадров, оптимизации бюджетных расходов было создано Министерство по физической культуре, спорту и молодежной политике Удмуртской Республики путем слияния Министерства по физической культуре, спорту и туризму УР и Министерства по делам молодежи УР. Такое частое изменение статуса структуры, призванной реализовывать молодежную политику свидетельствует о явной недооценке новым республиканским руководством роли молодежной политики.

В июле 2014 года принято Постановление Правительства УР «О государственной программе Удмуртской Республики «Развитие физической культуры, спорта и молодежной политики» (с изменениями на 27 апреля 2018 года). Постановление Правительства Удмуртской Республики от 15 июля 2013 года N 306 «Об утверждении государственной программы Удмуртской Республики «Реализация молодежной политики» было признано утратившими силу. Цель программы Создание условий для устойчивого и динамичного развития физической культуры и спорта в Удмуртской Республике, формирование у населения потребности в здоровом образе жизни; повышение конкурентоспособности спортсменов Удмуртской Республики на официальных международных и всероссийских спортивных соревнованиях; вовлечение граждан Удмуртии в процесс возрождения духовного, патриотического становления в интересах укрепления единства нации, формирование сознательного отношения к выполнению конституционных обязанностей; создание правовых, социально-экономических, политических, культурных и организационных условий и гарантий, направленных на развитие и поддержку молодых граждан и их самореализацию, в интересах общества и государства [10].

В 2018 г. Государственный Совет Удмуртской Республики принял закон « О патриотическом воспитании в Удмуртской Республике [4], на основе которого ведется целенаправленная работа по патриотическому воспитанию молодежи. Координационным центром работы по патриотическому воспитанию является Межведомственная Правительственная комиссия по патриотическому воспитанию Удмуртской Республики.

В Республике также реализуется, принятая в 2015 году подпрограмма «Патриотическое воспитание и подготовка молодёжи к военной службе», [9] разработанная в соответствии с государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы».

Работу по патриотическому, правовому воспитанию и подготовке граждан к военной службе ведут 43 общеобразовательных организации, в которых создан 181 кадетский класс различного профиля (3641 обучающийся), музеи, музейные комнаты образовательных организаций. В республике создано 10 поисковых отрядов, входящих в Удмуртскую республиканскую молодежную общественную организацию «Долг»; региональное отделение Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»; ВВПОД «Юнармия». Удмуртия – единственный регион Российской Федерации, в котором созданы прокадетские группы на базе учреждений дошкольного образования №169 и №247 г. Ижевска. Большой отклик в Удмуртской Республике получила акция «Бессмертный полк», в которой приняли участие свыше 50-ти тысяч человек, в том числе только в г. Ижевск – свыше 30-ти тысяч человек.

Система патриотического воспитания осуществляется также по гражданскому направлению, которое предусматривает воспитание гражданина, ответственного за судьбу предприятия, учебного заведения, республики и в итоге – страны. Партнерами в его реализации выступают все структуры гражданского общества Удмуртии. В работе общественных организаций, представленных в Удмуртской Республике, участвует 69 902 человек

Министерством национальной политики Удмуртской Республики совместно с министерством по физической культуре, спорту и молодежной политике, Министерством образования и науки проводятся мероприятия, направленные на профилактику экстремизма и ксенофобии.

В Республике созданы и ведут большую работу патриотические клубы: «Кадетский пограничный центр «Граница» имени Героя России Сергея Борина» Авиаclub «Можга», Детский морской центр «Дельфин». В течение 24-х лет в Удмуртии работает оборонно-спортивный лагерь допризывной молодёжи «Призывник», организованный Министерством по физической культуре, спорту и молодежной политике совместно с МВД по УР, Военным комиссариатом, УФСИН УР, Региональным отделением ДОСААФ России. Цель «Призывника»: профилактика и предупреждение правонарушений несовершеннолетних, вовлечение их в общественно-полезную деятельность через занятия военно-прикладными видами спорта, подготовка к военной службе

Мощным инструментом формирования гражданина и патриота своего Отечества в настоящее время выступают общественные

объединения. Среди наиболее активных объединений следует отметить: региональную организацию Общероссийской общественной организации инвалидов войны в Афганистане и военной травмы – «Инвалиды войны», Республиканское общество инвалидов и ветеранов радиационных аварий «Союз «Чернобыль», Удмуртскую региональную общественную организацию воинов – пограничников запаса «Патриоты границы», Удмуртскую общественную организацию «Союз десантников Удмуртии», Удмуртское республиканское отделение Всероссийской общественной организации ветеранов «Боевое братство», Удмуртскую молодёжную общественную организацию «Шунды», Союз русской молодёжи «Спас», организацию Российского Союза Молодёжи «УТРО РСМ», Удмуртское региональное отделение молодежной общероссийской общественной организации «Российские студенческие отряды», Удмуртскую республиканскую общественную организацию «Долг».

Удмуртия – один из 15 российских регионов, принимавших участников XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов. В рамках региональной программы 115 российских участников и 47 иностранных гостей из 26 стран мира познакомились со знаменитыми бабушками из с. Бураново, завоевавшими серебро на конкурсе «Евровидение-2012» в г. Баку, участвовали в театрализованной программе «В гости на купеческую дачу», которая прошла в загородном доме купца Башенина (г. Сарапул), посетили Ижевский автозавод, мемориально-архитектурный комплекс «Музей-усадьба П.И. Чайковского» (г. Воткинск), Музейно-выставочный комплекс стрелкового оружия им. М.Т. Калашникова, встретились со студентами Удмуртского государственного университета в рамках проектной сессии «Удмуртия – часть глобального мира».

Молодежь Удмуртской Республики приняла активное участие в реализации общественно-значимых проектов Приволжского федерального округа. По итогам проекта «Победа» в номинации «Лучший военно-патриотический клуб» 2 место присвоено МБОУ «Кадетская школа г. Ижевска», курсанты школы награждены поездкой в крепость-Герой Брест.

Удмуртская Республика стала «пилотным» регионом для реализации проекта «Наставничество», направленного, в первую очередь, на социальную адаптацию детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации или оставшихся без попечения родителей. Презентация проекта состоялась. 3 июня 2017 года в центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей МВД по Удмуртской Республике первые трое трудных подростков обрели своих наставников в лице Главы Удмуртской Республики Бречалова А.В., полковника полиции Зарецкого Д.А. – командира спецподразделения МВД по УР, кандидата педагогических наук – Сабирова Э.Р.

Получило развитие движение «Юнармия», создаются местные юнармейские отделения. В течение 2017 г. было открыто более 12 отделений, в целом, в Удмуртской Республике создано 70 юнармейских отделений с охватом 991 чел.

Одним из приоритетных направлений подпрограммы «Патриотическое воспитание и подготовка молодежи к военной службе» является развитие системы добровольческой деятельности.

В 2018 г. в республике на постоянной основе добровольческой деятельностью занимались 7869 человек, 10 общественных организаций, 240 волонтерских отрядов, 4 добровольческих центра.

С целью привлечения внимания молодого поколения к проблеме добровольного донорства совместно с организацией РОО «УТРО РСМ» проведены республиканские акции: «Донорская весна», «Донорская осень». В результате проводимой информационной кампании о проблеме нехватки донорской крови, пропаганды здорового образа жизни выросло количество добровольцев, которые пополнили банк донорской крови (2015 г. – 26 человек, 2016 г. – 150 человек, 2017 г. – 200 человек).

Активное участие молодежные и детские общественные объединения Удмуртской Республики принимают во всероссийских грантовых конкурсах. В конкурсе президентских грантов в 2017 г. приняли участие 12 организаций, состоящих в Реестре республиканских молодежных и детских общественных объединений, осуществляющих свою деятельность на территории Удмуртской Республики, 4 из них получили гранты на общую сумму 10 006 215 рублей. Во Всероссийском конкурсе молодежных проектов для физических лиц, организованным Федеральным агентством по делам молодежи, приняли участие члены 7 организаций, состоящих в Реестре, получили гранты на сумму около 4 млн. руб.

Системная работа по патриотическому воспитанию, проводимая органами государственной власти Удмуртской Республики, а также реализация программного метода позволили активизировать деятельность молодежных патриотических формирований; увеличить количество молодежи, занимающейся в общественных организациях патриотической направленности; усовершенствовать механизмы правового, организационного и научно-методического обеспечения процесса патриотического воспитания.

Важность патриотического воспитания не оспаривается. Патриотизм формируются в процессе воспитания, образования и саморазвития. Но не следует забывать, что огромное значение имеют и такие факторы как социально-экономическое развитие страны, политическая и духовная обстановка в обществе, и их необходимо учитывать, рассматривая проблему формирования гражданственности и патриотизма. Призывы к

патриотизму не будут эффективно работать, если власти не будут успешно решать экономические и социальные проблемы.

Таким образом, подводя итог развитию молодежной политики в Удмуртской Республике, следует отметить, что государственная молодежная политика в 1990-2000-е годы была ориентирована на укрепление института молодой семьи, в том числе решение жилищных проблем, решение вопросов занятости, патриотическое воспитание, интеллектуальное, творческое и физическое развитие молодежи, социально-правовую поддержку, формирование здорового образа жизни, профилактику безнадзорности и правонарушений, вовлечение молодежи в социальную практику, развитие волонтерского движения, обеспечение социализации молодежи и формирование активной жизненной позиции. Начиная с 2014 года в условиях недостатка финансовых ресурсов на первое место в работе с молодежью выходит патриотическое воспитание. Важной особенностью работы с молодежью в Удмуртии стало активное привлечение общественных организаций к реализации молодежной политики.

Об эффективности государственной молодежной политики можно судить на основе результатов опросов, проведенных авторами данного исследования. В течение последних лет увеличилось число молодых людей, которые «смотрит в будущее с надеждой и оптимизмом» (56%), что свидетельствует о позитивных процессах, происходящих в обществе, «уверенно и спокойно, но без особых надежд» - взирают на будущее 30%, «неуверенность и тревогу» испытывают – 9,3%, а с «отчаянием и страхом» – 4,7% респондентов из Удмуртии. Что касается семейных отношений, то они по-прежнему являются нестабильными. Увеличивается число браков при одновременном увеличении числа разводов. Большие проблемы со структурой молодежной занятости: половина молодежи работает не по специальности, почти половина готова сменить место работы, а те, кто работают в государственном секторе, испытывают неудовлетворенность имеющимися реальными доходами. Значительно затруднена вертикальная мобильность для молодежи. Сокращается численность молодежи в регионе. Данные обстоятельства обусловлены не только демографическим спадом, наблюдавшимся в 1990-х гг., а также тем, что часть молодых граждан покидают республику для обучения или поиска работы в более крупных городах, как правило – это Москва. Вызывает беспокойство отток молодежи из села после получения профессионального образования.

К сожалению, в Республике отсутствует комплексный социальный мониторинг состояния молодежной среды с едиными критериями, разработанными для государственных и муниципальных органов.

Государственное финансирование молодежной политики осуществляется по остаточному принципу и явно занижено относительно

других направлений деятельности государства. Структура управления государственной молодежной политикой на региональном уровне отличается нестабильностью.

В последнее время уровень преступности среди несовершеннолетних в Удмуртской Республике возрос. В структуре преступности несовершеннолетних около 70% составляют имущественные преступления (кражи, грабежи, разбои, угоны транспортных средств).

Наркотическая, токсическая, алкогольная зависимости, к сожалению, продолжают распространяться в молодежной среде. При этом необходимо отметить, что в действительности количество молодых людей, страдающих от выше перечисленных заболеваний, выше, чем численность официально зарегистрированных в государственных медицинских учреждениях.

В условиях ограниченных финансовых ресурсов государственная молодежная политика не должна охватить все стороны жизни молодежи, необходимо выбрать несколько наиболее важных для региона направлений. Такие задачи необходимо решать на основе качественной экспертизы. Сегодня экспертная деятельность органов государственной власти в сфере молодежной политики, несмотря на значительное число разнообразных советов, комиссий, заявляющих эту функцию в качестве своего предмета, организована неэффективно. Создание системы общественной экспертизы на сегодняшний день является актуальной задачей, необходимым условием повышения качества молодежной политики.

Очень важно усилить внимание к вопросам гражданского патриотического воспитания. Необходимо переориентироваться от воспитания воина на воспитание гражданина. Искать образцы для подражания необходимо не только в победах советского периода, но и в успехах сегодняшней России и Удмуртии.

Необходимо тщательно и неуклонно создавать условия и возможности для равноправного диалога государства и представителей молодежи как значимого элемента гражданского общества. Нужно совершенствовать систему консультативных органов, создавая на всех уровнях власти площадки для обмена мнениями с молодежью, вовлекая лидеров молодежных объединений в процесс обсуждения и выработки управленческих решений.

Следует активизировать оказание системной поддержки молодежным общественным объединениям, которые являются основным партнером государства в выработке и осуществлении молодежной политики.

Целесообразно сделать традиционными прямые диалоги первых руководителей Удмуртии с представителями молодежи, приурочив их ко Дню молодежи и ко Дню Конституции. Это даст возможность сократить

отрыв власти от молодежи и создаст дополнительные возможности для укрепления доверия молодежи к структурам власти и ее представителям. Крайне важно продолжить поиск технологий трудоустройства выпускников вузов, в рамках которых могли бы быть максимально востребованы приобретенные молодыми специалистами знания и умения. В то же время нужно совершенствовать имеющиеся и искать новые технологии профориентации, чтобы максимально снизить для молодых людей вероятность ошибок при выборе будущей профессии.

Необходимо реализовать комплекс мер по поддержке молодежного добровольчества (волонтерской деятельности), направленных на повышение молодежной общественной активности, активизацию участия молодежи в жизни и делах общества, формирование у нее гражданской ответственности и активной жизненной позиции.

По мнению авторов, необходимо вновь вернуться к созданию самостоятельного органа молодежной политики в системе региональной власти, что позволит расширить функции, управленческие возможности, повысит статус и уровень ответственности органов управления молодежной политикой.

Полезно было бы создать единый информационный портал с целью обеспечения информацией о реализуемых программах, законодательных актах, молодежных инициативах, деятельности молодежных организаций. К сожалению, не получает поддержку как на федеральном, так и региональном уровне программа строительства муниципального жилья, что позволило бы молодым семьям арендовать муниципальное жилье, а не влезать в многолетнюю нищету, получив ипотечное кредитование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волков, А.А. Я люблю тебя жизнь. – Ижевск, 2011. – 185 с.
2. Закон Удмуртской Республики от 16 декабря 2002 года N 68-РЗ «О бесплатном предоставлении земельных участков в собственность граждан из земель, находящихся в государственной или муниципальной собственности, расположенных на территории Удмуртской Республики»
3. Закон Удмуртской Республики от 25 декабря 2018 года N 91-РЗ О патриотическом воспитании в Удмуртской Республике Принят 11 декабря 2018 года
4. Федеральный закон от 28.06.1995 № 98-ФЗ (ред. от 28.12.2016) «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» // Собрание законодательства РФ.03.07.1995. № 27. Ст. 2503.
5. Лапина, Е.А. Опыт реализации государственной молодежной политики в Удмуртской Республике в 1990-е – начале 2000-х гг. (кадровый аспект). Специальность 07.00.02 – Отечественная история // Автореф.

- дисс... на соискание ученой степени кандидата исторических наук
Ижевск. – 2009. – С.16.
6. О внесении изменений в Закон Удмуртской Республики «О мерах социальной поддержки работников государственных учреждений и организаций Удмуртской Республики» 13 декабря 2016 года
 7. О государственной молодежной политике в Удмуртской Республике: Закон УР от 29.12.2005 № 79-РЗ (ред. От 10.04.2015).
 8. Основы государственной молодежной политики на период до 2025 года. Постановление Правительства РФ от 29.11.2014. № 2403-р. Доступ http://vmo.rgub.ru/files/basis_2025-937-2.rtf
 9. «Патриотическое воспитание и подготовка молодёжи к военной службе». (Постановление Правительства Удмуртской Республики от 28 сентября 2015 года №460)
 10. Постановление Правительства Удмуртской Республики от 28 сентября 2015 года N 460 О государственной программе Удмуртской Республики «Развитие физической культуры, спорта и молодежной политики» (с изменениями на 27 апреля 2018 года) (в ред. [постановлений Правительства Удмуртской Республики от 09.11.2015 N 505, от 30.03.2016 N 127, от 04.05.2016 N 183, от 14.11.2016 N 475, от 17.04.2017 N 135, от 27.04.2018 N 152](#))
 11. Постановление Государственного Совета Удмуртской Республики от 31.03.2009 № 249-IV «Положение о молодежном парламенте при Государственном Совете Удмуртской Республики//udmgossovnet.ru
 12. Путин, В.В. Послание Президента Федеральному Собранию, 12 декабря 2012 года: <http://www.kremlin.ru/transcripts/17118>
 13. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации (утв. Распоряжением Правительства РФ от 18 декабря 2006 г. №1760-р). Режим доступа: <http://iv.garant.ru/SESSION/PILOT/MAIN.htm>
 14. Тарцан, В.Н. Государственная молодежная политика в современной России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.politstudies.ru/fulltext/2010/3/>
 15. Федеральная целевая программа «Молодежь России (2001-2005 гг.)», утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 27.12.2000 г. № 1015; государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» (от 16.02.2000 г. № 122); подпрограмма «Обеспечение жильем молодых семей», входящая в состав федеральной целевой программы «Жилище» на 2002-2010 годы (от 28.08.2002 г. №638).

УДК 159.9:378(045)

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье раскрываются вопросы адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде в контексте гуманитарной педагогической парадигмы.

Автором обобщены основные особенности адаптационного периода студентов-первокурсников. В статье акцентируется внимание на роли и значении адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе как социокультурного механизма социализации личности.

Адаптация студентов-первокурсников рассматривается как продуктивный выход из адаптивной ситуации, когда личность соотносит собственные возможности и возникшие трудности. Определены внешние и внутренние факторы, способствующие успешной психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников в образовательном процессе высшей школы. Внешние включают в себя приспособление личности к объективным проблемным ситуациям, а внутренние – направлены на разрешение внутренних конфликтов, а также проблем личности.

Актуальность поставленной проблемы обусловлена необходимостью устранения противоречий между имеющимися в образовательной среде предпосылками для гуманитаризации образовательной среды в адаптационный период первокурсников и сложившейся традиционной системой образования и воспитания, направленной на средства и методы учебного процесса, недостаточно учитывающей личностные особенности обучающихся.

На основании ретроспективного анализа автор приходит к выводу о том, что процесс адаптации студентов будет более успешным и полноценным при объединении замкнутых и самодостаточных систем фундаментальных, естественнонаучных и специальных дисциплин в единую систему, основанную на ценностях гуманитарного профиля, нацеленную на продуцирование целостного синергетического знания.

Ключевые слова: высшее образование, адаптация, педагогическая парадигма гуманитарная парадигма, гуманитаризация образования.

Abstract

The article reveals some issues relevant to the adaptation of first year students to the University academic environment within the framework of humanitarian paradigm.

The author summarizes major challenges attributed to the adaptation of first year students. The paper highlights internal and external factors which lead to successful psychological and pedagogical adaptation of first year students within the University academic environment. Internal factors include adjustment to objective challenges while external factors imply settlement of external conflicts and personal problems.

The urgency of the topic under discussion is associated with the need to conciliate differences marked between prerequisites of the humanitarization of the University

environment in the period of adaptation and current traditional system of education focused on teaching techniques and methods and associated with the lack of accommodation of students personal interests.

Relying on the look-back study the author concludes that proper balance of the reserved and self-sufficient fundamental, special courses and science based on humanitarian values and aimed at generating comprehensive synergetic knowledge could raise the effectiveness of the adaptation process.

Key words: higher education, adaptation, pedagogical paradigm, humanitarian paradigm, humanitarization of education.

Одной из проблем, стоящих перед современным образованием, является выход на новое, соответствующее времени мировоззрение, в основе которого лежит ценность любой человеческой личности. Современное российское общество нуждается в том, чтобы в науку, экономику, политику пришло поколение молодых людей, ориентированных на гуманизм и духовные ценности.

Сегодня речь идет об образовании человека, способного воспринимать иные формы мышления, иные нравственные и духовные ценности.

Стратегической задачей государственной политики на современном этапе является построение общества, основанного на духовно-нравственном и интеллектуальном потенциале нации. Не теряет своей актуальности гуманистическая парадигма образования, отстаивающая приоритет уважения к личности воспитанника, необходимость установления гуманных, доверительных отношений между ним и педагогом. В связи с этим осуществляется смена модели взаимодействия педагога и воспитанника – с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную, утверждающую ценность личности обучающихся и отвергающую авторитарно-императивный подход к нему [3].

В современных научно-педагогических исследованиях обсуждается значимость гуманистической направленности личности, важной характеристикой которой является реализация гуманитарной парадигмы в системе высшего образования.

Термин «парадигма» (от греческого *paradigma* – пример, образец) означает строго научную теорию, воплощенную в системе понятий, выражающих наиболее существенные черты действительности. Второе его значение используется для характеристики общепризнанных научных достижений, дающих сообществу специалистов модель постановки проблем и их решений в течение определенного периода времени. Именно в подобном смысле он употребляется в педагогической теории для обозначения концептуальных моделей образования.

Педагогическую парадигму традиционно понимают как совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научно-педагогическим сообществом на каждом этапе развития

педагогике, которыми руководствуются в качестве образца (модели стандарта) при решении педагогических проблем; определенный набор предписаний (регулятивов).

В ходе исторического развития общества и образования как его важнейшего института сложились различные парадигмы образования. В связи с этим сегодня можно говорить о том, что существует определенное множество парадигм образования, такие как:

- 1) традиционалистско-консервативная (знаниевая парадигма);
- 2) рационалистическая (бихевиористская, поведенческая);
- 3) феноменологическая (гуманистическая парадигма);
- 4) технократическая;
- 5) неинституциональная парадигма;
- 6) гуманитарная парадигма;
- 7) обучение «через совершение открытий»;
- 8) эзотерическая парадигма.

Центром *гуманитарной образовательной парадигмы* становится не обучающийся, усваивающий готовые знания, а человек, познающий истину [5]. Но поскольку однозначной истины не существует, то важна не сама истина, а отношение к ней. При этом субъект-субъектные взаимодействия и отношения участников педагогического процесса строятся на принципах сотрудничества, сотворчества, диалога, обмена мнениями и взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции, познание мира путем обмена духовными ценностями.

Гуманитарная парадигма делает акцент на субъектности человека (не исключая при этом личностных и индивидуальных качеств). Главная характеристика гуманитарной позиции педагога – диалогичность.

Цель гуманитарного подхода в образовании – развитие в обучающемся «человеческого качества», то есть того, что составляет истинно человеческую сущность в ее соотнесении с миром ценностей, культуры, человеческих отношений.

Гуманитарная парадигма означает признание следующих факторов:

- целостного характера педагогических процессов и явлений;
- обусловленность любых педагогических процессов и явлений их внутренними закономерными причинами самодвижения и саморазвития;
- признание нелинейного, кризисного характера саморазвития;
- необходимости оказания помощи (содействия) в поступательном развитии человека.

Гуманитарная парадигма понимает воспитание сквозь призму культуры, поскольку именно культура выделяет человека из животного мира, определяет человеческое качество любого общества.

Иными словами, образование в общем и целом понимается как воспитание Человека в контексте Культуры.

Понимание культуры как педагогической категории позволяет выделить три аспекта в обучении студенческой молодежи:

- *социально-нормативный аспект воспитания* раскрывает социальное значение воспитания, а именно – освоение и присвоение обучающимся социальной культуры (социализация);
- *индивидуально-смысловой аспект* актуализирует особое назначение воспитания в индивидуальном становлении человека, которое предполагает поиски смысла собственной жизни, реализуемые в культуросообразной среде воспитания;
- *ценностно-деятельностный аспект* реализует ведущий механизм воспитания как диалогическое взаимодействие со значимым Другим.

В свете отмеченного, нам кажется справедливой и точной в своих формулировках следующая мысль: новая парадигма образования предполагает переход от утилитарно-прагматических целей образования, таких как совокупность знаний, умений и навыков для успешного осуществления производственной деятельности, к гуманистической цели – к субъекту, к его личностному развитию. Такой инверсией утилитарно-прагматические цели превращаются в средства и определяется новая цель. Тем самым подвергается переформулировке цель образования. Реализация этой цели предполагает и другие механизмы – не просто усвоение социально-культурного опыта человечества (что тоже является весьма важным), но процесс самоформирования личности, ее самореализацию через продуцирование опыта (знаний), имеющая двуединую природу – индивидуально-личностный и социально-культурный опыт человечества.

Гуманитарная парадигма составляет основу гуманной педагогики, которая пронизана идеями гуманизма и отрицает принуждение как способ решения педагогических задач [3].

Охарактеризовать гуманную педагогику проще будет, если использовать термины противоположные по смыслу, а именно «традиционная педагогика», «авторитарная педагогика» и т.п. Ш.А. Амонашвили рекомендует для более точной характеристики говорить о традиционной педагогике как об авторитарно-императивной [1]. Теория и практика авторитарно-императивного направления в педагогике предполагала усвоение школьниками и студентами прочных знаний, умений и навыков, при этом во главу угла ставилась идея контроля, дисциплины и принуждения. Авторитаризм проявлялся в том, что значительная доля учебного времени уделялась проведению опросов, проверочных и контрольных работ.

В контексте гуманитаризации системы образования и концепции педагогики сотрудничества Ш.А. Амонашвили создал свою систему воспитания и обучения, нравственной основой которой стала вера в обучающегося, способность радоваться успехам других, готовность прийти на помощь. Были отменены балльные оценки (отметки), не

допускалось сравнение обучающихся друг с другом, учащиеся соучаствовали в построении занятия, в составлении заданий, собственного учебника, в планировании ответов и т.д. [1].

Повышение роли и статуса гуманитарного направления в системе высшего образования включает несколько векторов работы:

- 1) реформирование структурирования учебного процесса в пользу гуманитарных предметов. Выпуская специалиста и профессионала, вуз должен обеспечить его не только знаниями о производстве, но и социальными способностями и навыками: социализировать его, привить ему гуманистические ценности, внушить необходимость толерантности и обогатить опытом и примерами гуманистических взаимоотношений в коллективе;
- 2) необходим отказ от политизации и идеологизации образования, за исключением идеологии патриотизма; в условиях многопартийности и стремления России к построению правового и гражданского общества политизация образования может способствовать лишь идейному разобщению преподавательского коллектива и студенчества;
- 3) демократизация образовательной системы: расширения прав на выбор формы обучения, предоставление учреждениям образования достаточно представительных прав и полномочий по сравнению с властными структурами, гармонизация отношений в вузовской среде (между преподавателями, студентами) и т.д.

Увеличение доли гуманитарных знаний в подготовке будущих инженеров способно детерминировать гармонизацию природного и социального начал путем рационального сочетания технико-технологического и гуманитарного образования, изобретательных навыков и инженерного творчества для создания нового понимания содержания деятельности научно-технической элиты современного общества [8].

Период обучения в вузе является одним из наиболее важных в жизни человека. В это время происходит становление молодого человека как личности, профессионала, полноценного члена общества, что обусловлено особенностями учебной деятельности и социальной среды. Данный период характеризуется рядом специфичных процессов, основными из которых являются: профессиональное самоопределение, развитие профессионально значимых качеств, формирование системы личностных смыслов и ценностных ориентаций, адаптации к условиям обучения и окружающей среды.

Из множества проблем, связанных с гуманитаризацией образовательного процесса в высшей школе, в настоящее время особо выделяется комплекс вопросов, связанных с трудностями первого года обучения в вузе, в частности с социальной адаптацией студентов. Проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям высшей школы, действительно, представляет собой одну из важных проблем, так

как известно, что это сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до конца сформировавшегося организма.

Адаптация может быть отнесена к общенаучным понятиям, которые зарождаются на «стыках», в «точках соприкосновения» различных областей знания с последующей экстраполяцией на многие сферы естественных, технических и социальных наук.

Адаптация (от лат. *adapto* – приспособляю, фр. *adaptation* – приспособление) – приспособление личности, социальной группы к условиям внешней среды. Адаптация – это совокупность психологических и физиологических реакций организма, лежащих в основе приспособления его к окружающим условиям, направленных на сохранение относительного постоянства его внутренней среды. При этом происходит социальное взаимодействие личности, социальной группы и социальной среды. В современной интерпретации адаптация трактуется не столько как процесс приспособления, сколько как процесс гармонизации при взаимодействии субъекта и среды, следовательно, адаптация – это процесс взаимодействия человека с окружающей средой, в результате которого у него возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям [2].

Адаптация студентов к вузовской среде понимается как процесс и результат активного освоения ими пространства жизнедеятельности, в котором обучающиеся выступают как объекты и субъекты адаптации, а социокультурная среда вуза является адаптирующим и адаптируемым элементом.

В процессе адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие основные трудности [6]:

- отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой;
- неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней;
- неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов;
- поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие;
- недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Трудности, ожидающие студента любой специальности, можно подразделить на несколько групп, в зависимости от содержания причин, их порождающих:

Дидактические трудности:

- изменение соотношения содержания и объема материала. Одна лекция может содержать информацию в объеме пяти-десяти школьных уроков;
- разнообразие новых (в сравнении со школьными) форм и методов преподавания (лекции, семинары, коллоквиумы, зачеты и т. д.);
- сложный язык научных текстов и лекционного материала. Первокурсник оказывается неподготовленным к восприятию информации в такой форме;
- отсутствие навыков самоорганизации. В какой-то степени эти навыки, конечно, приобретаются на первых курсах, но длительным и неэффективным путем проб и ошибок;
- неподготовленность, обусловленная обучением, предшествующим вузовскому (например, в сельской школе), или большим перерывом в учебе.

Социально-психологические трудности:

- перестройка сложившихся привычек и навыков: у многих изменяются место жительства, прежний уклад жизни, социальное окружение. Разрушаются старые привычки, представления, связи, а новые еще не окрепли;
- резкий переход к самостоятельной взрослой жизни. Возникают новые материальные трудности, возрастает необходимость самообслуживания;
- сомнения в своих способностях, неуверенность в силах, страх перед сессией, опасение быть отчисленным (слабый тип нервной системы, высокий уровень беспокойства-тревожности и т.д.).

Профессиональные трудности:

- сомнения в правильности выбора вуза, специальности. Они часто возникают, когда ложно сформировавшаяся модель будущей деятельности сталкивается с реальностью;
- неумение увидеть направленность процесса обучения, непонимание того, что формирование будущего специалиста начинается с первого дня обучения.

Факторы, обеспечивающие эффективность адаптационного процесса первокурсников [4]:

- качественная организация учебной деятельности первокурсников;
- эффективность деятельности кураторского корпуса;
- привлечение к процессу адаптации первокурсников органов студенческого самоуправления;

- наличие психологического сопровождения первокурсников в период адаптации;
- вовлечение студентов-первокурсников во внеучебную деятельность (научная и спортивная работа, художественное творчество, волонтерское движения, клубная работа и др.).

Различают несколько форм социальной адаптации: дезадаптацию, пассивную и активную.

Дезадаптация характеризуется недифференцированностью целей и видов деятельности человека, сужением круга его общения и решаемых проблем и, что особенно важно, неприятием норм и ценностей новой социальной среды, а в отдельных случаях и противодействием им.

Пассивная адаптация подразумевает то, что индивид принимает нормы и ценности, по принципу «Я – как все», но не стремится что-либо изменить, даже если это в его силах. Она проявляется в наличии простых целей и нетрудных видов деятельности, но круг общения и решаемых проблем шире, по сравнению с уровнем дезадаптации.

Активная адаптация, прежде всего, способствует успешной социализации в целом. Индивид не только принимает нормы и ценности новой социальной среды, но и строит свою деятельность, отношения с людьми на их основе. При этом у такого человека нередко формируются все новые и новые разнообразные цели, но главная из них – полная собственная реализация в новой социальной среде. Круг общения и интересов у человека с активной адаптацией широкий. В конечном счете, этот уровень адаптации ведет к гармоническому единству с людьми, с собой и с миром.

Среди стратегий адаптивного поведения можно выделить следующие [7]:

- активное изменение себя;
- активное изменение среды;
- уход от контакта с окружающей средой и углубление во внутренний мир;
- уход из среды, поиск новой;
- пассивное подчинение условиям окружающей среды;
- пассивное ожидание изменений внутри себя;
- пассивное ожидание внешних изменений.

Анализ основных образовательных парадигм образования с точки зрения наличия в них гуманистической центрации позволил выделить и проанализировать две современные основополагающие образовательные парадигмы: традиционно-авторитарную и гуманную педагогику. Выделены разновидности и описаны особенности таких видов педагогик, как педагогика поддержки и гуманная педагогика. Авторитарная педагогика (и ее разновидности) подчиняет жизнь обучающегося

беспрекословному выполнению всех норм и правил, центрируясь при этом на интересах администрации, следствиях и методах. Гуманная педагогика (и ее разновидности) ориентирует учителя на сотрудничество равноправные отношения с учеником. Для нее основной педагогической ценностью выступает человек с его уникальностью. Она строится на субъект-субъектных отношениях. В ней доминирует гуманистическая центрация, которая учитывает особенности и возможности обучающегося и помогает ему самоопределиться, самореализоваться, успешно адаптироваться к образовательной среде вуза.

Анализ научно-теоретической литературы позволяет заключить, что реализация гуманитарной парадигмы позволяет обеспечить наиболее благоприятные педагогические условия для эффективной адаптации первокурсников, основанной на субъект-субъектных отношениях, эмпатии, диалоге, искренности, принятии обучающегося, вере в него. Педагогическая поддержка, опора на жизненный опыт способствуют восприятию обучающимися как себя, так и Другого в качестве ценности и уникальности. В совокупности это способствует становлению гуманистического мировоззрения как будущего педагога, так и самих обучающихся.

СПИСОК ЛИТУРАТУРЫ:

1. Амонашвили, Ш.А. Педагогическая симфония. Гуманно-личностный подход к образованию. – М.: Свет, 2019. – 312 с.
2. Адаптационный курс для первокурсников: учебное пособие / авт.-сост. М.Д. Мартынова, Е.В. Балыкова, П.Н. Дудкин и др. 2-е изд., испр. и доп. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – 134 с.
3. Белокрылова, Н.В., Сираева, М.Н., Трофимова, Г.С. Гуманистическая центрация педагога: актуальность, теория, пути развития: Коллективная монография. – Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2019. – 130 с.
4. Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М., Ростов-н/Д, 1999. – 217 с.
5. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.
6. Лобейко, Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка первокурсников в вузе: учеб. пособ. – Ставрополь: АГРУС, 2007. – 236 с.
7. Мильковская, И.Ю. Педагогические условия адаптации первокурсников в образовательном процессе высшей школы: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2005. – 209 с.
8. Пусько, В.С., Ламинина, О.Г. Гуманитарная парадигма высшего технического образования // *Philosophy of science and technology*. –

*Солонович Л.В.,
Минский государственный лингвистический университет,
г. Минск, Беларусь*

УДК 811.112.2'37(045)

СОСТАВ И СЕМАНТИКА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НЕМЕЦКИХ ГЛАГОЛОВ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Аннотация

В статье анализируются подходы к выделению лексико-семантической группы глаголов зрительной перцепции. Предпринята попытка определения состава указанной группы на основе подхода, в соответствии с которым к глаголам зрительного восприятия относятся лексические единицы, обозначающие активный субъект, и включающие глаголы видения и смотрения. Глаголы, связанные с объективным планом зрительной перцепции, а также глаголы, обозначающие наличие и отсутствие зрительной способности, каузативные глаголы, не включаются в состав группы. Осуществляется семантическая характеристика глаголов со значением зрительного восприятия, описываются их семантические признаки. Выявляются дифференцирующие семы, анализируются парадигматические связи. Зрительное восприятие представлено в глагольных лексемах как действие и как состояние. Установлены такие дифференциальные семантические признаки глаголов зрительного восприятия, как дуративность (*mustern* «рассматривать», *starren* «уставиться», *glotzen* (фам.) «уставиться»), моментальность (*blicken* «смотреть», *erblicken* «увидеть»), квалитативность (*beäugen* «рассматривать (внимательно)», *spähen* «наблюдать»), удаленность (*sichten* «заметить (издали)», *erspähen* «увидеть вдали») и др. Семантические признаки глаголов зрительного восприятия находятся в отношениях взаимодополнения и могут характеризовать процесс восприятия, субъект и объект восприятия, выражать оценку субъекта и/или объекта. Анализ коннотативных сем показал, что большинство глаголов зрительного восприятия не обладают эмоционально-оценочными семами.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, немецкие глаголы зрительного восприятия.

Abstract

The article considers some approaches to the extraction of the lexical-semantic group of verbs of visual perception. An attempt has been made to determine the composition of this group on the basis of an approach whereby the verbs of visual perception include lexical units denoting the active subject and including the verbs of seeing and looking. Verbs associated with an objective plan of visual perception, as well as verbs, indicating the presence and absence of visual ability, causative verbs are not included in the group. The semantic characteristic of verbs with the meaning of visual perception is carried out, their semantic features are described. Differential semes are revealed, paradigmatic connections are analyzed. Visual perception is represented in verb lexemes as an action and as a state. Differential semantic features of the verbs of visual

perception, such as duration (*mustern* “examine”, *starren* “stare”, *glotzen* “stare”), instantaneousness (*blicken* “watch”, *erblicken* “see”), qualitiveness (*beäugen* “consider (carefully)”, *spähen* “observe”), remoteness (*sichten* “notice (from afar)”, *erspähen* “see far away”). Semantic features of the verbs of visual perception are complementary and can characterize the process of perception, the subject and the object of perception, express the valuation of the subject and / or object. Analysis of connotative semes showed that most verbs of visual perception do not have emotional-evaluative semes.

Key words: *lexical-semantic group, German verbs of visual perception*

Чувственное восприятие является важнейшим процессом познавательной деятельности человека, посредством которого производится категоризация и концептуализация объектов окружающей действительности. Зрительная перцепция является главным источником получения информации о внешнем мире. Данный факт обусловил обращение к изучению лексико-семантической группы (ЛСГ) глаголов зрительного восприятия (ГЗВ), актуализирующих познавательный процесс.

Восприятие является объектом изучения различных дисциплин. В психологии данный феномен определяется как «сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа». [1]. Отмечается также, что данным термином обозначается система действий, направленных на ознакомление с предметом, воздействующим на органы чувств [там же]. В лингвистической литературе перцепция представляет собой «отражение сознанием человека внешней среды, свойств и предметов внешнего мира» [2, с. 52]. Как следует из дефиниций, процесс восприятия предполагает наличие двух актантов, участвующих в процессе восприятия: субъекта и объекта. Перцепция рассматривается с одной стороны как пассивный процесс, а с другой стороны предполагает активные действия индивида, именуемые перцептивными действиями. Последние представляют собой основные структурные единицы процесса восприятия у человека, связанные «с сознательным выделением той или иной стороны чувственно заданной ситуации, а также различного рода преобразованиями сенсорной информации, приводящими к созданию адекватного задачам деятельности и предметному миру образа» [1]. Таким образом, ситуация восприятия подразумевает наличие действий субъекта восприятия, направленных на определенный объект внешнего мира с целью создания перцептивного образа.

Вербализация перцептивных действий актуализируется в языке посредством различных языковых единиц, важнейшими из которых являются глаголы, связанные определенными отношениями. Данные отношения в языковом плане отражаются в лексико-семантических группах. Трактовка понятия лексико-семантической группы характеризуется в лингвистической литературе разнообразием подходов.

Ф.П. Филин определяет данное явление как «совокупность слов, имеющих близкие (в том числе противопоставленные – антонимы) и идентичные значения с разными оттенками, дифференциальными признаками (синонимами)» [6, с. 225]. Исследователи также отмечают в качестве признаков ЛСГ отнесенность ее компонентов к одной части речи, которые «имеют в своих значениях достаточно общий интегральный семантический компонент (или компоненты) и типовые уточняющие (дифференциальные) компоненты» [4, с. 6-7]. Значительное количество работ, посвященных исследованию ЛСГ, подчеркивают наличие общего семантического признака, именуемого также архисемой или гиперсемой, который связывает определенное количество дифференциальных сем (гипосем) в семантической структуре глаголов, входящих в состав ЛСГ.

Семантика глаголов зрительного восприятия подвергалась исследованию в различных языках. С.А. Моисеева анализирует семантическую структуру глаголов зрения в романских языках и выделяет несколько групп компонентов в структуре глаголов, включающих категориальные и понятийные семы, а также дифференцирующие лексико-семантические варианты полисемичного слова. Категориальные семы включают такие компоненты, как «действие», «активность», «одушевленность», «переходность», «непереходность», «конкретность», «абстрактность» и др. Понятийные семы представлены способностью к зрительному восприятию, зрительным восприятием, умственным восприятием. Дифференцирующие лексико-семантические варианты полисемичного слова соотносят глагол с субъектом и объектом определенного типа (лицо, предмет, отвлеченное понятие), характер действия (прямое, переносное значение), направленность действия, цель и т.д. [5, с. 110-111].

В немецком языке на основе компонентного анализа глагольных лексем зрительного восприятия исследователями выделено множество синонимических рядов, включающих разнообразные семы: «пристальное зрительное восприятие», «рассматривать / осматривать что-либо, кого-либо», «зрительное восприятие с проявлением чувств», «искать кого-либо, что-либо глазами», «наблюдать за кем-либо или чем-либо» и другие [7]. В указанном исследовании анализируются не только глаголы, но и глагольные лексемы. К зрительному восприятию относятся и такие лексемы, как *anblinzeln* и *blinzeln*, употребляемые в значении 'щуриться, щурить глаза', которые обозначают не визуальное восприятие как таковое, а движение век, не обязательно сопровождаемое зрительным восприятием.

Состав группы глаголов зрительной перцепции в различных лингвистических исследованиях, а также словарях и справочниках

представлен разным количеством глаголов, входящих в данную группу. Количественный состав группы зависит от критериев, на основе которых та или иная лексема может быть включена в ЛСГ. Анализ подходов к изучению лексико-семантической группы ГЗВ выявил несколько подходов к выделению ЛСГ. При узком понимании к глаголам зрительного восприятия относятся лексические единицы, обозначающие активный субъект, и включающие глаголы видения и смотрения, которые противопоставляются друг другу по ряду признаков: активность / пассивность, целенаправленность / нецеленаправленность, результативность / нерезультативность. При широком подходе в состав ЛСГ наряду с глаголами смотрения и видения входят глаголы, связанные с объективным планом зрительной перцепции, а также глаголы, обозначающие наличие и отсутствие зрительной способности, каузативные глаголы [3, с. 107-110].

В рамках статьи был проведен анализ глаголов, связанных только с субъектным планом, в которых субъект занимает позицию подлежащего. Объектно-ориентированные структуры, где субъект имплицитно подразумевается, анализу не подвергались.

На основании наличия общего семантического признака «воспринимать зрением» методом сплошной выборки из Немецкого универсального словаря редакции Дуден (Deutsches Universalwörterbuch) [8] были отобраны субъектно-ориентированные глаголы. Данная группа насчитывает около 135 немецких глаголов зрительной перцепции. Значительное количество глагольных лексем, обозначающих процесс зрительного восприятия и перцептивные действия в немецком языке, обусловлено с одной стороны, деривационным потенциалом глаголов, а с другой стороны, – наличием территориальных эквивалентов (австрийских, швейцарских, северо-немецких, южно-немецких).

Рассмотрим, какими дифференциальными семантическими признаками представлены глаголы зрительной перцепции.

Как мы указывали выше, зрительное восприятие трактуется с одной стороны как пассивное восприятие объективной реальности, а с другой стороны как активное действие, направленное на удовлетворение потребности познания. Об этом свидетельствует также многозначность глагола *sehen*, первым значением которого выступает способность воспринимать глазами оптические впечатления (“mit dem Gesichtssinn, mit den Augen optische Eindrücke wahrnehmen”). Второе значение имеет в семантической структуре сему «действие» и определяется как “den Blick irgendwohin richten” («направить взгляд куда-либо»). Компонентный анализ показал, что большинство глаголов ЗВ имеют сему «действие», выраженную такими семантическими компонентами, как «направить взгляд», «отвести взгляд», «скользить глазами». Сема «направленность взгляда» представлена в значительном количестве глаголов: *sehen, sich*

ansehen, zusehen, blicken и др. Широкие словообразовательные возможности позволяют немецким ГЗВ указать конкретное направление взгляда одной глагольной лексемой: *entgegensehen* “in Richtung auf etwas sehen” («смотреть в направлении чего-л.»), *zurückblicken* “nach hinten...blacken” («смотреть назад»). Посредством префиксов глаголы могут выражать также направления «верху вниз» (*hinuntersehen, herunterschauen*), «снизу вверх» (*hochsehen, aufblicken*) «со всех сторон, вокруг» (*umsehen*), «внутри» (*hineinsehen*), «наружу» (*hinausblicken*). Они позволяют определить расположение в пространстве субъекта по отношению к объекту восприятия.

Дуративность / длительность зафиксирована в глагольных лексемах *betrachten* “längere Zeit prüfend ansehen” («критично смотреть длительное время»), *beobachten* “über eine gewisse Zeit aufmerksam, genau betrachten” («внимательно рассматривать определенное время»), *verfolgen* “aufmerksam beobachten” («внимательно наблюдать»). Как видно из дефиниций, компонент «дуративность» неотделим от квалитативности. То есть, длительное удержание объекта в поле зрения субъекта требует внимательности, что представлено в толковании ГЗВ.

Признак моментальности характеризует быстроту и непродолжительность процесса восприятия: *erblicken* “mit den Augen [plötzlich oder unvermutet] wahrnehmen, bemerken” («внезапно воспринять, заметить»), *entdecken* “unvermutet bemerken” («неожиданно, внезапно заметить»).

Компонент «квалитативность» широко представлен в семантике ГЗВ и выражен несколькими дифференциальными признаками, характеризующими процесс восприятия. Признак “genau” («точно») является особенно частотным и выявлен у ряда глаголов (*besehen, zusehen, beobachten begucken, ausgucken, bekieken, beäugen, spannen* и др.). В семантической структуре зафиксированы также такие признаки, как «увлеченно», «с любопытством» (*kieken*), «напряженно» (*luchsen*), «удивленно» (*gaffen, beglotzen*), «основательно» (*mustern*), «критично» (*beaugapfeln*), «внимательно» (*beobachten, verfolgen*), «тайком» (*auflauern, beschatten*). Как правило, структура значения слова включает не единичные семантические признаки, а их совокупность. Компоненты квалитативности выявляют отношения взаимодополнения и зачастую характеризуются продолжительностью,

Одной из функций визуальных глаголов является указание на обстоятельства протекания перцептивного процесса. Например, в толковании глагола *vorsehen* присутствует признак “aus einem Versteck” («из укрытия»), то есть субъект в процессе наблюдения прячется где-либо. В отдельных случаях глагол указывает также на место, в котором осуществляется процесс восприятия. Так, в дефиниции глагола *angucken* имеется толкование “im Kino” («в кинотеатре»). Опосредованность

перцептивного действия выявлена в лексеме *ausmachen* “durch scharfes Beobachten (z. B. mit dem Fernglas) in der Ferne erkennen” («внимательно наблюдая (например, через бинокль) узнать вдали»). Дефиниция последнего глагола актуализирует также семантический компонент «удаленность», представленный обособленно в лексеме *sichten* “in größerer Entfernung wahrnehmen” («воспринимать на расстоянии»).

Нерезультативность процесса зрительного восприятия представлена глаголами *vorbeisehen, weggucken, übersehen, hinwegsehen*, имеющими в структуре значения семы “nicht sehen” («не видеть»). При этом результат восприятия может быть как намеренным, так и случайным.

В семантике может выражаться также косвенная оценка самого субъекта восприятия наблюдателем (*glotzen, starren, gaffen*). Об этом свидетельствуют семы “mit weit aufgerissenen Augen, mit stieren Augen, mit starrem Blick” («с широко открытыми глазами, застывшим взглядом»).

В отдельных лексемах характеристика чувств субъекта восприятия выражается недифференцированно посредством сем ‘mit bestimmten Gesichts-, Augenausdruck, mit dem Ausdruck einer bestimmten Gefühlsregung, mit zusammengepressten Augen’ («с определенным выражением лица, с выражением определенных чувств, сощуренными глазами»). Как следует из дефиниций, анализ исключительно словарного толкования не предоставляет возможности выяснить, какие чувства испытывает субъект. Прагматическую направленность процесса можно проследить только в контексте.

Оценка объекта восприятия также присутствует в значении глаголов. Негативная оценка представлена в глаголах *herabblicken, herabsehen, heruntersehen, herunterblicken hinuntersehen* семами “abschätzig”, “abschätzend” («пренебрежительно», «оценивающе»). Положительная оценка актуализируется семами “bestaunend, bewundernd” («восхищенно») в глаголах *bewundern, bestaunen, anstaunen* «восхищаться». У глаголов *aufblicken, aufschauen, aufsehen, hochsehen* сема положительной оценки фиксируется во втором значении.

Коннотативные семы в семантике глаголов зрительного восприятия включают стилистические, эмоционально-экспрессивные и прагматические (регионально маркированные) семы. Большинство глаголов являются стилистически нейтральными, тем не менее, в глаголах визуального восприятия представлены лексемы, относящиеся как к разговорному (*gucken* и его дериваты), так и к возвышенному стилю (*erblicken, ausblicken*). В отдельных случаях в анализируемой ЛСГ представлены устаревшие глаголы (*lügen, eräugen, observieren*).

Таким образом, глаголы зрительной перцепции могут характеризовать следующие аспекты процесса зрительного восприятия:

- направленность взгляда;
- субъект восприятия: его местоположение, чувства, принадлежность к социальной группе (стилистическая отнесенность);
- процесс восприятия: длительность, квалитативность, опосредованность, протекание в каком-либо месте;
- объект восприятия: его удаленность по отношению к субъекту, оценка субъектом;
- негативная оценка субъекта наблюдателем.

Анализ семантической структуры глаголов зрительного восприятия показал, что наличие одного семантического признака в структуре значения ГЗВ нетипично. Семантические компоненты находятся в отношении взаимодополнения, конкретизируя и дополняя тот или иной аспект перцепции. В большинстве глаголов представлено несколько семантических компонентов, которые могут характеризовать направленность взгляда и процесс восприятия, местоположение субъекта восприятия и его оценку и пр.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] // Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – Режим доступа: <https://psychology.academic.ru>. – Дата доступа: 08.09.2018.
2. Васильев, Л. М. Семантика русского глагола. – М.: Высшая школа, 1981. – 184 с.
3. Кретов, А.А. Научный прогноз в лексической семантике // Функциональная семантика слова. – Свердловск: Свердловский гос. пед. институт, 1992. – С. 99-110.
4. Лексико-семантические группы русских глаголов: коллект. монография // Под ред. Э.В. Кузнецовой. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1989. – 176 с.
5. Моисеева, С.А. Семантическое поле глаголов восприятия в западно-романских языках: монография. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – 248 с.
6. Филин, Ф.П. О лексико-семантических группах слов // Очерки по теории языкознания. – М.: Наука, 1982. – С. 227 - 239.
7. Хантимиров, С.М. Семантика немецких глаголов зрения [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 8(62). – Ч. 2. – С. 165-169. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/2/2016/8-2/49.html. – Дата доступа: 08.09.2018.
8. Duden – Deutsches Universalwörterbuch. – 8., überarb. u. erw. Aufl. – Berlin: Dudenverlag, 2015. – 1248 S.

УДК 159.9:378(045)

ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ / ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические аспекты, связанные с когнитивным стилем полезазависимость / поленеазависимость и его влияния на обучение. На протяжении многих десятилетий лингвисты и когнитивные психологи занимаются исследованием стилей мышления. Множество работ посвящено изучению когнитивного стиля полезазависимость/поленеазависимость. Учеными была выявлена непосредственная связь данного когнитивного стиля с процессом обучения. Было установлено, что на успешность выполнения определенных видов деятельности индивидуума влияет его принадлежность к тому или иному полюсу когнитивного стиля полезазависимость / поленеазависимость. В результате проведенных исследований автором были сделаны выводы о том, что процесс получения, анализа и обработки предъявляемой информация отличается у учащихся, принадлежащих к разным полюсам данного стиля. Также влияние оказывает и форма предъявляемой информации: лекции, обсуждения, работа в группах и т.д. Кроме того, было установлено, что на эффективность обучения оказывает влияние не только конкретный полюс стиля у учащихся, но и принадлежность преподавателя к одному из полюсов стиля полезазависимость / поленеазависимость, а именно, исследование показало, что при совпадении полюса у преподавателя и учащегося эффективность обучения выше.

Ключевые слова: когнитивный стиль, стиль мышления, полезазависимость / поленеазависимость, обучение.

Abstract

The article deals with the theoretic aspects of field dependence / field independence cognitive style and its impact on teaching and learning. For many years linguists and cognitive psychologists have been carrying out the researches on thinking styles. There are a lot of works dedicated to the field dependence/field independence cognitive style. The scientists found out that this cognitive style is associated with learning activity. It was stated that success of different activities depends on the definite cognitive style. As a result of the researches it was shown that the process of perceiving and processing information varies with the learners' cognitive styles. Also there is an impact of the form in which the information is given: lectures, discussions, work in group, etc. Besides, it was stated that learning activity depends not only on the learner's cognitive style but also on the teacher's field dependence / field independence cognitive style. When teachers and learners have similar cognitive style – teaching and learning effectiveness is higher.

Key words: cognitive style, thinking style, field dependence / field independence, learning.

Основные вопросы образования связаны с влиянием индивидуальных особенностей на эффективность преподавания и обучения, а также на структуру и формирование среды обучения для раскрытия и совершенствования сильных сторон обучающихся, и минимизации их недостатков. [5, с. 13].

В результате исследований индивидуальных особенностей учеными было установлено существование стилей мышления, или когнитивных стилей. Когнитивные психологи пытались понять природу человеческого интеллекта и способа мышления.

Теория когнитивных стилей возникла в 1950-е годы, когда внимание когнитивной психологии сосредоточилось на активной роли индивидов в обработке информации и индивидуальных различиях когнитивного функционирования. Учеными было установлено, что разные люди имеют разные предпочтительные для них способы получения, запоминания, обработки и использования информации. Подобные типы различий получили название «когнитивные стили» (далее КС).

В зависимости от типа КС, студентам могут подходить разные образовательные стратегии, соответствующие их предпочтениям и способам обработки информации.

Первыми, кто обратился к проблеме исследования КС, стали западные философы и психологи: Г. Мерфи, Г. Олпорт, Г. Уиткин, С. Мессик, Дж. Клейн, М. Полани, Дж. Беркли, Г. Лейбниц, Г. Гегель, Дэв. Юм и др. Из числа представителей отечественной психологии, занимающихся изучением КС, можно выделить следующих психологов и ученых: В.С. Мерлина, В. Колга, Е.П. Ильина, А.П. Байменова, Б.А. Вяткина, М.А. Холодная, Г.Д. Дипольскую, М.Р. Щукина, Е.А. Климова, В.А. Толочек.

Выделение исследователями разных аспектов при изучении когнитивных стилей обусловило неоднозначность данного понятия.

Под когнитивным стилем понимались:

- устойчивые различия в когнитивной организации и когнитивном функционировании;
- индивидуальные особенности познавательных процессов, устойчиво проявляющиеся в различных ситуациях при решении разных задач;
- предпочитаемый способ анализа и структурирования своего окружения;
- комплекс когнитивных контролирующих принципов, обеспечивающих возможность реалистически-адаптивных форм познавательного отражения на основе регуляции аффективных состояний;
- профиль умственных способностей;
- стабильные черты высшего порядка предопределяющие способ взаимосвязи когнитивных способностей и аффективных свойств в актах индивидуального поведения и т. д [1, с. 39].

Уиткин описывал когнитивный стиль как отличительные, логически последовательные модели структурирования и обработки информации или логические режимы функционирования, присущие перцептивной и интеллектуальной деятельности индивидуумов [4, с. 238]. Позже Уиткин дал другое определение когнитивному стилю, а именно «когнитивный стиль – связующая нить между восприятием и индивидуальностью, между познавательной способностью и эмоциональной составляющей, социализацией и поведением в обществе» [там же].

Наиболее полное определение понятия «когнитивный стиль» представлено в энциклопедическом словаре, где КС – это устойчивые структурно динамические особенности познавательной деятельности, отражающие индивидуальные различия во внутренней организации процессов переработки информации человеком [1, с. 15].

Из множества описаний когнитивных стилей следует выделить ряд основных: полезависимость/ полнезависимость, узкий / широкий диапазон эквивалентности, гибкий/ригидный познавательный контроль толерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий/сканирующий контроль, сглаживание/заострение, импульсивность / рефлексивность, конкретная / абстрактная концептуализация, когнитивная простота/ сложность.

Большое число исследований было посвящено когнитивному стилю полезависимость/полнезависимость, что обусловлено тем, что данный стиль имеет непосредственное отношение к образовательным проблемам (Уиткин, 1977). Рердон и Мур (1988) пришли к выводу, что причиной выделения стиля полезависимость/полнезависимость из общего числа когнитивных стилей связано с тем, что данный стиль включает познавательные способности и способности к решению задач, структурирование стимульного поля, и его разделение, опущение нерелевантной информации и работу с высокой информационной нагрузкой – все, что непосредственно связано с образовательным процессом [4, с. 354].

Понятие полезависимость/полнезависимость впервые было введено Генри Уиткином и его коллегами в 1954 году для описания индивидуальных различий в стремлении испытуемых полагаться на внешнее поле или на внутренние ощущения [5, с. 10]. Идеи Г. Уиткина пользовались популярностью все последние десятилетия, а количество исследований полезависимости/ полнезависимости (ПЗ / ПНЗ) исчислялось тысячами

Разработка и анализ конструкта ПЗ / ПНЗ демонстрировали желание Уиткина изучить его происхождение, в частности, то, какое влияние на него оказывает культура, генетическая предрасположенность, а также личные характеристики и социальная среда [4, с. 241].

На исследования в области психологии восприятия оказала непосредственное влияние психология гештальта, благодаря которой Уиткин стал рассматривать индивидуальные особенности восприятия и мышления как критические психологические феномены, и которая пролила свет на определение роли потребностей и ценностей в восприятии [5, с. 9].

Исследования Генри Уиткина сыграли решающую роль в дальнейшем изучении когнитивных стилей. Цель его исследования заключалась в изучении индивидуальных различий в способах восприятия, а также в установлении их связи с определенными характеристиками личности [3, с. 465].

Г. Уиткина интересовали особенности поведения в поле, в частности такие эффекты, как «фигура – фон» и «часть – целое». Впервые этот стилевой параметр был описан Уиткином в связи с изучением индивидуальных различий в пространственной ориентации, когда от испытуемого требовалось провести некоторые манипуляции с объектом под влиянием пространственного контекста. Чуть позже были описаны индивидуальные различия в перцептивной деятельности при решении задачи обнаружения простой детали в сложном геометрическом изображении [1, с. 46].

Основным открытием Уиткина стал тот факт, что индивидуальные различия оставались неизменным по прошествии времени и после выполнения последующих заданий. Было выявлено две группы испытуемых: полезависимые (ПЗ) – те, кто в значительной степени полагались на внешнее поле; и полнезависимые (ПНЗ) – те, кто проявляли слабую зависимость от окружающего поля.

Также стоит отметить, что учеными была обнаружена большая промежуточная группа испытуемых, которая не попадала ни под одну из категорий [3, с. 465].

Если рассматривать ПЗ / ПНЗ в узком значении слова – это способность вычленять простую деталь в сложной фигуре, тогда как в широком значении слова – это показатель уровня психологической дифференциации (и соответственно характера познавательной деятельности субъекта).

Позже, стало очевидно, что полюса ПЗ / ПНЗ связаны с более широким диапазоном интеллектуальной и личностной деятельности, нежели это предполагалось ранее.

Особый интерес представляет связь рассматриваемого стилевого параметра с характеристиками обучения. По данным Уиткина и Гуднау, независимые от поля люди включаются в процесс обучения скорее как его активные участники, нежели как зрители. Поэтому, например, в эффективности обучения ПНЗ лиц ведущую роль играет внутренняя мотивация. Обучение же ПЗ лиц оказывается более успешным в ситуации

внешнего отрицательного подкрепления. В целом академическая успеваемость выше у ПНЗ учащихся (школьников и студентов). У них легче происходит генерализация и перенос знаний, ярче выражена способность выбирать более рациональные стратегии запоминания и воспроизведения материала [2, с. 54].

Полезависимость / полнезависимость обнаруживает свое влияние в таких сложных видах интеллектуальной деятельности, как работа с текстом. В частности, отмечается превосходство ПНЗ учащихся в условиях, когда текст требует переструктурировки и реорганизации. Если в качестве помощи для усвоения текста предлагаются вопросы умозаключающего типа, у ПНЗ учащихся показатели понимания текста улучшаются, тогда как у ПЗ – ухудшаются [2, с. 53].

Гудэнаф (1976) предложил гипотезу о том, что отличие полнезависимых учащихся от полезависимых учащихся заключается в процессах, относящихся к вниманию. Он утверждал, что при решении проблем, связанных с поиском решений, для полезависимых учащихся необходим значимый или ярко выраженный стимул. Они стараются игнорировать множество других свойств сложного стимула и легко отвлекаются на менее значимые признаки. Данные отличия становятся более очевидными при наличии подобных малозначительных признаков и с увеличением количества информации [5, с. 16].

Дэвис и Кохран (1982) высказали предположение о том, что существует вероятность того, что отличие полезависимых учащихся от полнезависимых заключается в кодировании информации в краткосрочной памяти / рабочей памяти. Они обнаружили, что полнезависимые учащиеся обладают большим объемом рабочей памяти, нежели полезависимые учащиеся. Они сделали вывод о том, что отличия в когнитивном реконструировании между учащимися двух полюсов связаны с объемом рабочей памяти и могут влиять на выполнение вербальных задач. Благодаря большому объему рабочей памяти, полнезависимые учащиеся могут обрабатывать больший объем информации во время чтения, что делает его более эффективным (Cochran & Davis, 1987). Данные результаты подтвердили влияние механизмов обработки информации на отличия полезависимых / полнезависимых учащихся [5, с. 17].

Однако в своих исследованиях Бергер и Голдбергер (1979) не обнаружили отличий между данными полюсами при выполнении простых задач. Тем не менее, полнезависимые учащиеся справлялись с более сложными задачами гораздо эффективнее, по сравнению с полезависимыми. Результаты показали, что при низкой когнитивной нагрузке отличий обнаружено практически не было, тогда как с увеличением количества информации полнезависимые учащиеся были более точными при ее воспроизведении [там же].

В результате множества экспериментальных исследований было доказано влияние полезависимости/полenezависимости на процесс обучения и академическую успеваемость.

Уиткин установил, что полenezависимые учащиеся успешнее полезависимых учащихся в таких дисциплинах как математика, естественные науки, инженерия и архитектура [4, с. 236].

Кроме того, учеными было установлено, что при обучении немаловажную роль играет мотивация. А именно, продуктивность образовательного процесса полenezависимых студентов зависит исключительно от внутренней мотивации, по сравнению с полезависимыми учащимися. Тогда как для эффективного обучения полезависимых студентов требуется вознаграждение, материальное или нематериальное, что должно учитываться преподавателем при составлении плана занятий.

Во многих научных работах исследователи приходят к одному выводу, который заключается в том, что для полезависимых студентов необходима четкая структура для достижения одного уровня обучения с полenezависимыми студентами. При предъявлении структурированных целей и задач, структурированного материала лекций, объем изучаемой информации более не оказывает никакого влияния. Подобный вывод может показаться достаточно ироничным, так как ранее в литературе сообщалось о том, что полезависимые учащиеся предпочитают менее структурированную подачу материала, например, дискуссия и работа в группах.

Исследователями также было установлено, что преподаватели составляют план занятий в соответствии с их когнитивным стилем. Так, например, полезависимые преподаватели предпочитают проводить свои занятия в виде дискуссий, полагая, что данный метод является наиболее эффективным и продуктивным, тогда как полenezависимые преподаватели выстраивают свои занятия в виде лекций. Кроме того, фактическое поведение на занятиях у преподавателей разных полюсов когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость также отличается. Также ученые обнаружили, что преподаватели, чей когнитивный стиль совпадает со стилем учащегося, полагают, что данные студенты более интеллектуально развиты, нежели учащиеся с противоположным полюсом. Они также считают, что совпадающие с ними по стилю студенты умнее, более логичные и более успешные. Благодаря этому успеваемость данных учащихся становится выше (Бертини, 1986) [5, с.25].

В ряде исследований появились доказательства того, что природа ПЗ/ПНЗ связана с соотношением полушарий головного мозга. Результаты свидетельствовали, что ПНЗ предполагает большую выраженность церебральной латерализации, прежде всего левополушарной. Поскольку у ПНЗ лиц принятие решений основывается на анализе деталей, это и

выражается в преобладании влияния левого («аналитического») полушария. Напротив, поскольку ПЗ лица используют конфигуративный (глобально-целостный) подход к ситуации, это предполагает более активное вовлечение правого полушария. С другой стороны, в некоторых работах отмечается влияние правого полушария на выраженность ПНЗ стиля переработки информации [3, с. 466].

Когнитивный стиль полезависимость/полenezависимость как психологическая характеристика, находит свое отражение в личностных свойствах индивида, в мыслительной, познавательной деятельности, а также в речевой деятельности индивида и оказывает непосредственное влияние на усвоение, переработку и анализ информации, а также на процесс обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
2. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 1994. – 156 с.
3. Kozhevnikov M. Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style. – George Mason University // Psychological Bulletin 2007, Vol. 133, No. 3. Pp. 464 – 48.
4. Wooldridge B., Haimes – Bartolf M. The field dependence/field independence. Learning styles: implications for adult student diversity, outcomes assessment and accountability // Nova Science Publishers, Inc., New York, 2006. Pp. 237 – 257.
5. Yu Cao. Effects of field dependent/independent cognitive styles and cueing strategies on students' recall and comprehension [Dissertation]. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute, September 6, 2006. 18 p.

*Стрелкова И.В.,
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Россия*

УДК 373.5.016:821.161.1(045)

ВЫЯВЛЕНИЕ АВТОРСКОГО МИРОТНОШЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТИХОТВОРЕНИЯ А.С. ПУШКИНА «ЗИМНЕЕ УТРО» В ШКОЛЬНОЙ И СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИЯХ

Аннотация

В связи с недостаточно высоким уровнем понимания школьниками литературного произведения, что проявляется в содержании итоговых сочинений, развернутых ответах к заданиям Единого государственного экзамена по литературе, повышенное внимание стало уделяться подготовке будущего учителя-словесника.

Студентам предоставляется возможность посещения и анализа уроков литературы в школе под руководством вузовского преподавателя, а также подготовки и проведения собственных уроков в процессе изучения дисциплины «Методика обучения литературе».

В статье представлен опыт изучения автором стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро» в школьной и студенческой аудиториях. Обращается внимание на традиционный, ограничивающий, вариант прочтения этого стихотворения на уроке литературы в школе, который воспроизводится студентами – будущими учителями-словесниками. Автором предлагается свое видение работы с текстом этого лирического произведения, предполагающее расширение культурного контекста, включающего обращение к биографии А.С. Пушкина, представленной Ю.М. Лотманом. Учитывается опыт анализа этого стихотворения, сделанный Т.П. Буслаковой, предприняты и воплощены собственные методические подходы к переосмыслению привычного прочтения. Автором утверждается и доказывается наличие в стихотворении «Зимнее утро» А.С. Пушкина национального ментального алгоритма, позволяющего читателю-школьнику воспринимать текст интуитивно, а не аналитически.

Ключевые слова: урок литературы, стихотворение «Зимнее утро», Пушкин, методика обучения литературе.

Abstract

The training of the literature teachers to be has come into focus due to the low level of comprehension of literary writings. This fact is reflected in the content of final essays, comprehensive answers recorded in the Unified State Exam on literature. The students are given an opportunity to visit literature classes and then reflect on the attended classes under the supervision of their University lecturers and professors. Besides students are supposed to prepare and conduct their own classes while studying the course “Literature teaching methods”.

The author shares her own experience of analyzing A. Pushkin’s poem “Zimneye utro” / “Winter morning” with groups of University students and school children. The article highlights conventional limited perspective introduced in schools while reflecting on the poem under discussion. The author puts forward her own perspective to work on this poem which implies extension of cultural background and appeal to A.S. Pushkin’ biography introduced by Yu.M. Lotman. The paper takes into account the poem’s analysis carried out by T.P. Buslakova. Besides the author shares her own methodological approaches which enable to rethink widely assumed interpretation of the poem. The author claims and proves that the poem is marked with certain national and mental algorithm – the fact which allows readers to perceive the poem from intuitive rather than analytical perspective.

Key words: literature class, the poem “Zimneye utro” / “Winter morning”, Pushkin, literature teaching methods.

Потребность обратиться к переосмыслению стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро» обусловлена посещением открытого урока литературы в 6-м классе общеобразовательной школы г. Ижевска, на который были приглашены студенты четвертого курса направления подготовки «Педагогическое образование» (направленность подготовки – «Преподавание русского языка и литературы»). Учителем-стажистом был представлен урок, посвященный знакомству шестиклассников с этим лирическим произведением. Ученики сначала высказали свое впечатление от прочитанного дома стихотворения, затем оно было зачитано вслух,

далее в течение урока выполнялось задание по заполнению таблицы, содержащей графы: порядковый номер строфы, эмоциональное состояние говорящего (лирического героя), адресата лирического героя, время глаголов в строфе. Задание выполнялось «по рядам», то есть каждый ряд класса отвечал за заполнение одной графы таблицы. Результатом совместной работы учеников стал вывод о том, что лирическому герою стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро» нравится зимнее утро, а для создания картины природы поэт использует глаголы прошедшего, настоящего и будущего времени. В качестве домашнего задания шестиклассникам было предложено по выбору нарисовать зимний пейзаж либо попробовать написать что-либо, относящееся к пейзажной лирике.

В кратком общении со студентами по окончании урока учитель выразил свое удовлетворение его результатами, а на вопрос, какое понимание авторского отношения к миру должно остаться у школьников после этого урока, мы получили ответ, что это еще шестиклассники, им каждый год предстоит знакомиться с творчеством А.С. Пушкина, так что постепенно они что-нибудь начнут понимать.

Поскольку впечатление от этого урока осталось неоднозначным, мы решили выяснить, как представляют «Зимнее утро» А.С. Пушкина своим ученикам другие словесники. В результате неформальных бесед выяснилось, что проще всего учителю говорить об этом стихотворении как об образце пейзажной лирики, сосредотачивая внимание учеников на художественных средствах создания картины природы: эпитетах, контрасте, пространственно-временных характеристиках, цветовой палитре. На вопрос, как они характеризуют героя и его адресата, «красавицу», коллеги-словесники признавались, что они стараются перевести внимание школьников именно на пейзажную зарисовку, так как неясно, что тут можно сказать, тем более у некоторых учителей уже был опыт пресечения «нездорового» интереса учеников к взаимоотношениям персонажей стихотворения. Таким образом, определилось направление нашего исследования: поиск и определение путей раскрытия смысла хрестоматийного стихотворения.

Эта работа была проведена в двух аудиториях: школьной и студенческой. Аудитория школьников состояла из учеников 11-х классов разных школ города и пригорода Ижевска, посещающих курсы по подготовке к ЕГЭ по литературе. Стихотворение «Зимнее утро» А.С. Пушкина уже привлекалось нами в качестве одного из сопоставлений для контекстного задания 16, когда требовался пример реалистического пейзажа. В качестве исходного текста выступали три первые строфы пятой главы из романа в стихах «Евгений Онегин». Мы обращали внимание на выявление Пушкиным возможностей реализма, что и обнаруживали в лаконизме изображения картины «Зимнего утра».

Теперь нам потребовалось выяснить, что видят старшеклассники в полном тексте стихотворения. Обнаружилось, что лирический герой характеризуется как радующийся появлению солнца после ненастья, мечтающий о прогулке. Вопрос о роли «красавицы» в сюжете стихотворения вызвал недоумение. Сложилось впечатление, что герой и героиня воспринимаются старшеклассниками как фигуры обрамления пейзажа: мы видим природу глазами героя, героиня же нужна для того, чтобы герою было с кем говорить об изменении погоды. На вопрос, почему героиня безмолвствует, в диалог не вступает, ответа не получили. На вопрос, кем является эта «красавица», услышали такие версии: «женой», «подругой», «крепостной крестьянкой», «няней».

Подобное обсуждение содержания стихотворения «Зимнее утро» было и в студенческой аудитории. Нам было важно проанализировать посещенный урок со студентами и показать, что работа с лирическим текстом предполагает выявление тех смыслов, которые школьникам без помощи учителя могут не открыться. Однако расширить границы пейзажной зарисовки оказалось непросто. Попытка вывести студентов – будущих учителей-словесников – на другой уровень понимания знакомого с детства стихотворения потребовала расширения культурного контекста. Для этого мы, во-первых, мы обратились к труду Ю.М. Лотмана «Александр Сергеевич Пушкин: Биография писателя»; во-вторых, к анализу стихотворения «Зимнее утро», представленному в работе Т.П. Буслаковой «Как анализировать лирическое произведение» (2005).

Поскольку изображение пейзажа в стихотворении разночтений у студентов и школьников не вызывало, мы направили внимание читателей на поиск ответа о мироотношении поэта, которое требовалось выявить, исходя из всех имеющихся в тексте данных.

В начале работы было предложено прокомментировать название и определить проявляющиеся смыслы словосочетания «зимнее утро». Нам было важно выяснить, смогут ли студенты или школьники самостоятельно подойти к осознанию оксюморонности названия [Буслакова 2018: 74]. С этим заданием быстрее справились старшеклассники, подойдя к толкованию зимы как сна / временной смерти природы и утра как пробуждения нового дня / жизни. Этот этап позволяет вывести на более высокий уровень ответ на традиционный для начала аналитической работы над лирическим текстом вопрос: «О чем это стихотворение?». Как правило, первым ответом становится повторение названия: «О зимнем утре». Теперь уже можно было ожидать более развернутую версию: «На первый взгляд, просто о зимнем утре, но, если подумать, в том числе о жизни и смерти». Таким образом, читателю задается угол зрения на произведение, который определяет характер поиска ответа на вопрос о мироотношении автора.

Далее мы обращаем внимание на дату создания стихотворения – 1829 год. Пушкин еще не женат и даже не помолвлен, помолвка Н.Н. Гончаровой состоится 6 мая 1830 года. Ю.М. Лотман цитирует письмо поэта Н.И. Кривцову от 10 февраля 1831 года: «До сих пор я жил иначе как обыкновенно живут. Счастья мне не было. ... В тридцать лет люди обыкновенно женятся – я поступаю как люди, и вероятно не буду в том раскаиваться» [Лотман 2017: 188]. Эта информация позволяет перейти к расстановке акцентов в характеристике адресата лирического героя стихотворения. Находим авторскую оценку героини: «красавица», «друг прелестный», «друг милый». Обращаем внимание на традиционное для лирики Пушкина «возвышение» женского образа посредством использования высокой лексики: «негой», «взоры»; сравнения: «звездой севера». Делаем вывод о том, что поэту важно показать в стихотворении безусловную прелесть безмолвной собеседницы. На этом этапе нам важно подвести аудиторию к вопросам: «Почему у героини нет реплик в диалоге?»; «Почему говорит только герой?». Далее выясняется, что читателям трудно представить «красавицу», так как портрета в тексте нет. Предлагаем аудитории вопрос: «Можно ли предположить, что героиня вымышленная?» Делаем ссылку на приведенный Ю.М. Лотманом эпизод с публикацией элегии «Редет облаков летучая гряда...», когда Пушкин выражал негодование по поводу сохранения полной версии текста в печати, тогда как он желал, чтобы последние три строки были сняты. Лотман высказывает предположение, что поэт тем самым намеренно привлекал внимание к финалу элегии, содержащей образ «девы юной», мистифицируя «важный для него круг читателей для того, чтобы окружить свою элегическую поэзию романтической легендой» [Лотман 2017: 86], «создать себе в литературе «вторую биографию»» [Лотман 2017: 87].

Важно предложить аудитории пример размышления над текстом без подмены его произвольным фантазированием. Допустимый вывод об образе героини может выглядеть следующим образом: «Пушкин намеренно делает женский образ условным. Опытный читатель сможет предположить, что героиня вымышленная, это некое воплощение «мечты поэта»; наивный читатель постарается наделить героиню привычными ему, узнаваемыми чертами. Поэт оставляет каждому пространство для воображения».

Следующим этапом работы становится собирание деталей – примет бытового мира и мира бытийного, по определению Т.П. Буслакowej, «возвышенного» [Буслакова 2018: 73]. Исследователь рассматривает мотив движения, приходя к выводу, что «бег в контексте стихотворения – и перемещение в пространстве, и ход времени», обращая внимание на статику и динамику как внешнего мира, так и внутреннего мира поэта [Буслакова 2018: 74-75]. Принимая выводы, сделанные Т.П. Буслакowej в результате анализа стихотворения, завершая построфное

комментированное чтение, своей задачей мы видим создание условий для формулирования собственного вывода читателями-школьниками или студентами. Для этого просим охарактеризовать эмоциональный тон последней строфы. Задаем вопросы: «Сохраняется ли в финале настроение, заданное двумя первыми строками стихотворения, или изменяется?». Варианты ответов различны: присутствуют сторонники как мажорного, так и минорного прочтения последних трех строк пятой строфы. Нам важно показать аудитории многообразие этих версий, поскольку оно приближает к выводу о многомерности мира, изображенного поэтом.

В завершение обсуждения объединяем все частные наблюдения в общий вывод: «В стихотворении присутствуют солнце и луна, то есть утро и вечер или свет и тьма. Есть холод (мороз) и тепло (затопленная печь), зима и память о недавней густоте лесов. Есть статика пейзажа и динамика вьюги, бега коня. Упоминается бытовое (окно, печь, лежанка, санки, кобылка) и бытийное (небеса, свет солнца или огня). Есть малое пространство дома и расширенное – природы. Есть божественное (Аврора) и человеческое (я и ты), при этом герой воплощает мужскую активность: интеллектуальную («приятно думать») и деятельностную («предадимся бегу», «навестим»). Героиня же воплощает женскую пассивность («дремлешь», «печальная сидела»). В небольшом стихотворении поэт создает целостный и равновесный мир, в котором равноправно сосуществуют жизнь и подразумеваемая смерть».

Таким образом, стихотворение А.С. Пушкина «Зимнее утро» является собой национальный ментальный алгоритм, что объясняет его неизменное, более чем столетнее присутствие в школьной программе вне зависимости от политического строя и, как следствие, часто неосознаваемое улавливание читателем-школьником ощущения соразмерности жизненных явлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Буслакова, Т.П. Как анализировать лирическое произведение // Русская поэзия XVIII-XIX веков в зеркале отечественной филологии: Хрестоматия / сост. Т.В. Зверева, И.В. Фазиулина. Ижевск, 2018. – 214 с.
2. Лотман, Ю.М. Александр Сергеевич Пушкин: Биография писателя. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. – 288 с.
3. Пушкин, А.С. Зимнее утро // Стихотворения Александра Пушкина / Сост. С. Бонди. М.: Детская литература, 1987. С. 11-12.

УДК 811.111`373.72(045)

ОБЪЕДИНЕНИЕ ЧАСТОТНЫХ СЛОВ И ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Аннотация

В статье представлены списки слов и фразеологизмов, которые были выявлены после просмотра американских сериалов “Desperate Housewives”, “The Big Bang Theory”, “How I met your mother”, “Suits”. Особенность данной статьи заключается в том, что в ней представлены фразеологизмы, которые наиболее частотны в современных американских сериалах. В ходе анализа фактического материала, автор предлагает объединить частотные слова и фразеологизмы по тематическому признаку. Согласно данному признаку, автор выделил следующие темы: описание семейных взаимоотношений и проблем; описание характера с положительной и отрицательной коннотациями; отношение к деньгам; описание трудностей и их преодоление; императивы. Рассмотрим особенности фразеологизмов и частотных слов в каждой теме. При описании семейных взаимоотношений и проблем количество слов и фразеологизмов с отрицательной коннотацией преобладают. При описании характера человека можно заметить тенденцию к применению слов и фразеологизмов с отрицательной коннотацией. Качества, которые оцениваются в человеке: ум, умение экономить время деньги, умение правильно и красиво говорить, умение преуспевать во многом. При описании отношения к деньгам порицают чрезмерную расточительность и восхваляют экономную трату денег. При описании трудностей и их преодолением встречаются фразеологизмы, призывающие к оптимизму, забыванием о прошлом, похвале в преодолении трудностей. Среди императивов можно заметить фразеологизмы с позитивным отношением; фразеологизмы, в которых поощряется самостоятельность; императивы.

Ключевые слова: фразеологизмы, императивы, коннотация.

Abstract

This article presents the list of topics where the most frequent words and phraseological units. The material is taken from the American serials: *Desperate Housewives*, *The Big Bang Theory*, *How I met your mother*, *Suits*. All these serials have genre peculiarities, but there is a chance to find not only common topics, but also the most frequent words and phraseological units. The main feature of the article is to describe the peculiarities of words and phraseological units in each topic. There are some topics: family relationships and issues; description of the character with positive and negative connotations; relation to money; attitude to difficulties and its overcoming; imperatives. To describe family relationships and issues there are a lot of words and phraseological units with negative connotations. To describe the character the following merits are underlined: intelligence, time-and-money saving skills, eloquence skills, skills to achieve anything. The quantity of words and phraseological units with negative connotations are more than the positive ones. Phraseological units and words describing relation to money criticize lavishness, praises thrifty money-saving. Phraseological units describing attitude to overcoming difficulties praises optimism, forgetting past, success in overcoming difficulties. Imperatives have phraseological units and words of optimism and independence.

Key words: phraseological units, imperatives, connotation.

В статье представлены списки слов и фразеологизмов, которые были выявлены после просмотра американских сериалов: “Desperate Housewives”, “The Big Bang Theory”, “How I met your mother”, “Suits”. Жанровая специфика этих сериалов различна, несмотря на это, в этих сериалах были выявлены наиболее частотные темы. Особенность данной статьи заключается в том, что в ней представлены фразеологизмы, которые наиболее частотны в современных американских сериалах и объединены по тематическому признаку. Фразеологизмами называют образные устойчивые словосочетания, к числу которых относятся идиомы, пословицы, поговорки и другие словосочетания, обладающие переносным значением [Кунин, 1972].

Частотные слова и фразеологизмы объединены по тематическому принципу: описание семейных взаимоотношений и проблем; описание характера с положительной коннотацией; описание характера с отрицательной коннотацией; отношение к деньгам; описание трудностей и их преодоление; императивы.

Описание семейных взаимоотношений и проблем

- Stay-at-home mom – мама-домохозяйка
- Get through with kid – справиться с ребёнком
- Man of the house – глава семьи
- Home-wrecker – разлучник
- Mend some fences – стараться установить дружеские отношения
- Family feel – чувство семьи,
- Nitpick – придираться к мелочам,
- See me at my worst – видеть в самом худшем положении
- Air your dirty laundry – выносить мусор из избы
- Have hands full – хлопот полон рот
- Gold digger – девушка, вышедшая замуж по расчёту
- Be out of hair – уйти и не беспокоить
- I have heard you loud and clear – Я тебя услышал.
- Live from hand to mouth – С хлеба на воду перебираться

Просмотрев данный список, можно заметить, что в основном идёт описание семейных проблем: nitpick, see me at my worst, air dirty laundry, have hands full, gold digger, live from hand to mouth.

Описание характера человека с положительной коннотацией

- card shark – знаток в картах
- diamond in the rough – человек с большими задатками
- total package – человек, у которого всё в достатке
- guardian angel – ангел-хранитель
- well-wisher – доброжелатель

- timesaver – человек, позволяющий сэкономить время
- raconteur – хороший рассказчик
- spellbinder – оратор, увлекающий своей речью аудиторию
- charmer – чародейка
- elitist – человек, принадлежащий к элите
- hotspot – пробивной, напористый, преуспевающий человек
- smart as a whip – чертовски умен
- crackerjack – человек с ярко выраженными способностями.

Просмотрев данный список, можно заметить, что в основном оценивается ум, умение экономить время, умение говорить, умение преуспевать во многом. Это характеризует ценности американского общества.

Количество слов с отрицательной коннотацией больше, чем слов с положительной коннотацией.

Описание характера с отрицательной коннотацией

- ignoramus – неуч, балбес,
- troglodyte – пещерный человек,
- faker – плут, мошенник,
- killjoy – нытик,
- fixer-upper – человек с заскоками,
- crybaby – плакса,
- monkey man – подкаблучник,
- spoiled brat – маменькин сынок,
- gofer – мальчик на побегушках, сотрудник, выполняющий поручения товарищей по работе
- newbie – «чайник»,
- tattletale – ябеда, стукач
- sly dog – хитрая штучка,
- drama queen – истеричка,
- bimbo – красивая дурочка,
- quitter – трус, лодырь,
- slug – бездельник, тунеядец,
- rookie – салага,
- stickler – педант
- gold digger – девушка, вышедшая замуж по расчёту
- douche – кретин
- gullible weenie – наивный прохвост
- white trash – человек из социальных низов

Список слов с негативной окраской можно поделить на несколько групп: отсутствие умения учиться (ignoramus – неуч, балбес); неумение подчиняться социальным правилам (troglodyte – пещерный человек);

наличие хитрости (sly dog – хитрая штучка, faker – плут, мошенник); умение устраивать скандал, истерику (drama queen – истеричка, killjoy – нытик, обломщик, fixer-upper – человек с заскоками, crybaby – плакса); неумение вести себя как мужчина (monkey man – подкаблучник, spoiled brat – маменькин сынок); отсутствие ума (bimbo – красивая дурочка); отсутствие знаний (newbie – «чайник»); наличие трусости (quitter – трус, лодырь); описание бездельников (slug – бездельник, туineaдец).

Отношение к деньгам

- It cost me an arm and a leg – Это стоило баснословных денег.
- Roll in money – купаться в деньгах, жить в достатке
- Chip in – вносить свою лепту
- Walking-around money – деньги на мелкие расходы
- Fork over money – раскошелиться
- Overpriced – чрезмерно дорогой
- Scrimp and save – экономить каждую копейку
- Shopping spree – спускание денег в магазине
- Overspend – тратить слишком много денег

Данный список характеризуется тем, что порицается чрезмерная расточительность (it cost me an arm and a leg, shopping spree, overspend, fork over money), ценится умение экономно тратить деньги (scrimp and save, roll in money). Согласно Виссон, как деньги, так и время, если оно потрачено с пользой, ценится в США дорого [Виссон, 2007: 122].

Отношение к преодолению трудностей

- Win out over – преодолеть все трудности
- Move on – оставить прошлое позади
- Pull it off – успешно выполнить, осуществить
- Be off the hook – выйти сухим из воды
- Stand out – не сдаваться
- No harm, no foul – все хорошо, что хорошо кончается.
- Come with flying colors – прийти с победой.
- Outsmart – перехитрить
- Reclaim – переделать к лучшему
- Upstage – затмить, превзойти
- Walk out of my life. – покинуть кого-либо в трудном положении
- Sugarcoat – приукрасить, делать хорошую мину при плохой игре
- Go through the rough patch – попасть в полосу невезения

Данный список характеризуется наличием фразеологизмов, которые побуждают к оптимизму (win out over, stand out), забыть о прошлом (move on), преодолеть трудности (pull it off, be off the hook, come with flying colors).

Императивы

- Don't be hard on yourself! – Не будь так строг к себе!
- Bring it on! – Ну же. Выкладывай!
- Knock yourself out! – Флаг тебе в руки. Ну-ну, попробуй!
- Humor me – Просвети меня.
- Pamper yourself. – Балуй себя.
- Lighten up. – Успокойся. Остынь.
- Behave yourself. – Веди себя прилично.
- Hang on! – Крепко держись. погоди!
- Beat it! – Проваливай!
- Don't beat yourself up! – Не вини себя ни в чём.
- Be a lamb. – Будь зайной, лапчонкой.
- It's my call. – Мне решать.
- Spare the lecture. – Обойдёмся без лекции.
- Don't be cute. – Не умничай.
- That's the spirit! – Так держать! Молодцом!
- Grow a pair. – Веди себя как мужчина.
- Show time. – Ваш выход!

Среди императивов можно отметить фразеологизмы с позитивным настроением (Lighten up. Don't beat yourself up! That's the spirit!), фразеологизмы, в которых поощряется самостоятельность (It's my call. Knock yourself out!); императивы осуждающие поведение (Behave yourself. Grow a pair. Don't be cute.).

В ходе анализа фактического материала, автор предлагает объединить частотные слова и фразеологизмы по тематическому признаку. Согласно данному признаку, автор выделил следующие темы: описание семейных взаимоотношений и проблем; описание характера с положительной и отрицательной коннотациями; отношение к деньгам; описание трудностей и их преодоление; императивы. Рассмотрим особенности фразеологизмов и частотных слов в каждой теме. При описании семейных взаимоотношений и проблем количество слов и фразеологизмов с отрицательной коннотацией преобладают. При описании характера человека можно заметить тенденцию к применению слов и фразеологизмов с отрицательной коннотацией. Качества, которые оцениваются в человеке: ум, умение экономить время деньги, умение правильно и красиво говорить, умение преуспевать во многом. При описании отношения к деньгам порицают чрезмерную расточительность и восхваляют экономную трату денег. При описании трудностей и их преодолением встречаются фразеологизмы, призывающие к оптимизму, забыванием о прошлом, похвале в преодолении трудностей. Среди императивов можно заметить фразеологизмы с позитивным отношением; фразеологизмы, в которых поощряется самостоятельность; императивы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кунин, А.В. Фразеология современного английского языка. – М.: Изд-во Международ. отношения, 1972. – 288 с.
2. Виссон, Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. Пер. с англ. Изд. 4-е, испр. – М.: Р. Валент, 2007 – 192 с.

*Сушенцова Т.В.,
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Россия*

УДК 81'271(045)

РОЛЬ АРГУМЕНТА В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация

Данная статья раскрывает понятие «аргумент» как в общепринятом плане, так и в рамках теории языка. В работе обращается внимание на то, что аргументация представляет собой сложный языковой феномен, который сопровождается рядом правил и требований, соблюдение которых позволяет адекватно выстраивать процесс коммуникации, что в свою очередь, позволяет достичь коммуникативной цели. В работе представлено такое понятие, как «языковое поле», которое имеет большое значение для процесса аргументации и предписывает нормативный характер развертывания речи, другими словами, составляет коммуникативное ядро аргументации. Участники коммуникации раскрываются как творческие личности, речь которых выстраивается под влиянием ряда лингвистических характеристик. Приведены некоторые примеры аргументов для повседневного общения и для профессиональной сферы взаимодействия. Особый интерес в статье представляет то, как выстраивается аргументация, а именно диспозиция частей аргументативного текста. Приводится разделение аргументативных актов на дивергентный, конвергентный, цепочечный или последовательный способы приведения доводов или аргументов. Данное деление устанавливается относительно главного элемента аргументации – тезиса. В работе приведен опыт исследования явления аргументации отечественных и зарубежных ученых.

Ключевые слова: аргумент, аргументация, аргументативное поле, структура аргументации.

Abstract

This article reveals the concept of "argument" both in the conventional sense and within the framework of the theory of language. Attention is drawn to the fact that argumentation is a complex linguistic phenomenon, accompanied by a number of rules and requirements, the observance of which allows to adequately build the communication process. The paper presents such concept as "language field", which is of great importance for the process of argumentation and prescribes the normative nature of speech deployment, in other words, is the communicative core of argumentation. Participants of communication are

revealed as creative speakers, whose speech is built under the influence of a number of non-linguistic characteristics. Some examples of arguments for everyday communication and for the professional sphere of interaction are given. Of particular interest in the article is how the argumentation is built, namely the disposition of parts of the argumentative text. The separation of argumentative acts on divergent, convergent, chain or consistent ways of bringing the arguments are given. This division is established with respect to the main element of the argument – the thesis. The paper presents the experience of studying the phenomenon of argumentation of Russian and foreign scientists.

Key words: argument, argumentation, argumentative field, argumentation structure.

Одной из целей коммуникативного акта является желание убедить собеседника в своей правоте и именно искусство убеждать лежит в основе человеческого сотрудничества. Грамматически правильно построить свою речь человек мог и до появления теории грамматики, так же и аргументировать человек умел до возникновения теории аргументации. Еще Платон и Аристотель занимались структурно-функциональным анализом аргументации. Последний заложил основу для понимания аргументации как процесса убеждения, способы которого связаны с речевой практикой – дискурсом. Сложность аргументативно-функционального анализа заключается не только в установлении логических средств аргументации, но и в том, что в каждой предметной области аргументация имеет свои особенности.

На сегодняшний день пониманием и описанием феномена аргументации занимается огромное количество исследователей: Алексеева А.А., Баранов А.Н, Брутян Г.А., Васильев Л.Г., Грайс Г.П., Еемерен Ф.Х, Гроотендорст Р., Crable R.E., Perelman Ch., Toulmin St. и др. Фактически свое развитие теория аргументации как научной дисциплины начала в 1960-70-е гг., когда С. Тулмин и Х. Перельман постарались раскрыть сущность аргумента и аргументации применительно к языковой области, причем независимо друг от друга, далее в 1980-е гг. теория аргументации завоевала популярность благодаря работам Ф.Х. Еемерена и Р. Гроотендорста.

Аргументация, представляя собой логико-коммуникативный процесс, служащий обоснованию определенной точки зрения с целью ее восприятия, понимания, принятия индивидуальным или коллективным реципиентом, выступает как цельный, сложный, многоуровневый феномен, который регулируется логическими нормами и законами. Следуя мировой аргументологической традиции, Ю.И. Касьянова отмечает, что «наличие аргумента имеет место тогда, когда есть некоторая идея, справедливость которой либо не очевидна, либо нуждается в пояснении для придания ей большей четкости» [Касьянова 2008: 23].

Являясь речевым актом, направленным на другого человека или людей с целью усиления, или ослабления чьих-либо убеждений и установления консенсуса между участниками коммуникации посредством

убеждающего дискурса, аргументация предстает как деятельность социального содержания. В теории аргументации особое внимание уделяется факторам социального характера. К ним относятся фактор доверия, фактор эмоционального воздействия на реципиента при формировании его позиции.

Помочь адресату в процессе убеждения оппонента призваны правила ведения критической дискуссии, коммуникативно-социальные нормы, конвенции. Выделяются следующие правила: правила вежливости Дж. Лича, принципы кооперации П. Грайса, постулаты искренности и мотивированности, правила ведения критической дискуссии Ф.Х. Еимерена, Р. Гроотендорста, принцип вежливости как сохранения лица (социальный имидж) П. Браун и С. Левинсона.

Как всякий языковой феномен процедура аргументации связана с соответствующими логическими формами. Естественно-языковая аргументация является многогранным явлением. Она всегда предполагает диалектическое единство двух процессов – внутреннего (принятие решений) и внешнего (процесс социального взаимодействия с целью убеждения реципиента).

Как речевая коммуникативная деятельность аргументация включает в себя нелингвистические компоненты, мировоззренческо-этические, психологические параметры, обеспечивающие вписывание того или иного научного знания в культуру. Говорящий в процессе аргументирования, реализуя себя как языковую личность, демонстрирует языковую, коммуникативную и лингвистическую компетенции, активизирует знания, представления, здравый смысл, систему ценностей, подключает эпистемическое, эмоциональное состояние, находясь под влиянием своего социального статуса.

Само понятие «аргумент» в современной теории коммуникации получило двойное понимание. С одной стороны, данное понятие охватывает комплексные признаки процесса аргументации: аргументирование, массив высказываний и совокупность доказываемого положения и посылок, другими словами, понимается в широком смысле «как процесс предъявления доводов, которые выступают составными частями структуры аргументативного дискурса и отражают представления коммуникантов о его убедительности» [Ощепкова 2004: 4]. С другой стороны, понятие «аргумент» раскрывается в узком значении: в виде самого аргумента (реализационный признак), единичного высказывания (структурный признак) и непосредственно самой посылки (функциональный признак) [Касьянова 2008: 23].

Как единичное высказывание аргумент – это известное, заранее добытое положение, с помощью которого достигается обоснованность и убедительность тезиса. Отбор аргумента или ряда аргументов – дело творческое, и множество факторов оказывает влияние на этот процесс:

мировоззрение, уровень образования аргументатора, его идеологические и культурные установки, конкретные обстоятельства, сопровождающие процесс аргументации, и т.д. По этой причине аргументы, понятные и убедительные в одной аудитории, могут оказаться несостоятельными, т.е. неубедительными и непонятными, в другой аудитории. Наше мышление чрезвычайно сложно и многообразно, что приводит к разнообразным способам логической связи между тезисами и аргументами, которые устанавливает адресат.

Так аргумент может зависеть от тематики рассуждения: например, оправдание этического поступка требует иных доказательств, чем того же поступка в юридическом формате. Здесь мы сталкиваемся с понятием, которое ввел С. Тулмин «поле аргументации» - это ядро, которое составляет сущность аргументации, инвариант, где теория аргументации представлена как процесс, не сводимый к частным случаям. В тоже время невозможно аргументировать вне какой-либо темы (поля), а для этого аргументатор должен обладать запасом знаний в данной области.

В концепции С. Тулмина основное внимание уделяется облигаторным параметрам аргументации, поэтому она расценивается как проявление нормативного подхода к построению теории аргументации, требующего соблюдения некоторых обязательных для корректного рассуждения законов и правил.

В процессе неофициальной, повседневной аргументации, в качестве аргументов могут выступать достаточно распространенные обращения к органам чувств: к органам зрения, тактильным ощущениям, к органам обоняния, разуму. Например, вы понимаете, вы слышите, вы чувствуете, но обращения к разуму имеет большее влияние на большинство аудитории.

В свою очередь, для сферы профессионального общения обращение к органам чувств не будет являться аргументом, позволяющим убедить собеседника и тем более принять вашу точку зрения. Здесь необходимы весомые доказательства, такие как: фактический документальный материал, статистические данные, научные факты, свидетельские показания, доказательства, полученные в ходе исследования; теоретические положения, теоремы, аксиомы, законы, определения и принципы; ссылка на авторитет (авторитет, в первую очередь, для адресанта); цитаты, которые должны быть приведены или оформлены соответствующим образом (источник, автор).

При создании и анализе аргументативных текстов необходимо учитывать не только определенные и уместные языковые средства, не только использование корректных значений компонентов текста, но и собственно диспозицию компонентов текста. Эта диспозиция понимается как аргументативная структура текста.

В теории языкознания предложено несколько вариантов построения аргументации: один довод = аргумент – несколько защищаемых положений (дивергентная схема), несколько доводов – один защищаемый тезис (конвергентная схема), последовательное подчинение, когда тезис может стать аргументом для следующего утверждения (цепочечная схема). Дивергентный тип аргументации может быть представлен как простой способ построения аргументации на основе количества доводов (один довод). Конвергентный тип аргументации представляет собой сложный тип аргумента (несколько доводов), который можно разделить по структурному признаку на множественную и составную (координативную) аргументации. Составная аргументация, в свою очередь, делится на сочинительную и подчинительную. Для различения множественной и составной аргументации прибегают к трактовке функционирования доводов как неопровержимых, достаточных либо недостаточных компонентов в поддержку тезиса [Еемерен, Гроотендорст 2002]. Для множественной аргументации каждый довод воспринимается как самостоятельный, истинный, неопровержимый элемент, связанный с дедуктивным способом аргументации, которому остальные приведенные доводы не добавляют аргументативной силы. В таком аргументе, как отмечает Л.Г. Васильев, на самом деле может содержаться более одного аргумента: один из которых составляет дедуктивный аргумент, а другие – либо не дедуктивные, либо дедуктивные, что может быть установлено при их отдельном рассмотрении [Васильев 1992]. В составной аргументации, по Ф.Х. Еемерену и Р. Гроотендорсту, доводы обосновывают тезис в совокупности и являются зависимыми друг от друга.

Необходимо отметить, что различие подтипов сложной аргументации представляет отдельную теоретическую проблему, не нашедшую пока еще удовлетворительного исчерпывающего решения в трудах по лингвистике.

В естественно-языковых условиях аргумент является неотъемлемой частью процесса коммуникации и проявляет себя как сложный и многогранный элемент. В ходе убеждения оппонента возможно переплетение различных типов аргументов, и соответственно образование сложной коммуникативной деятельности. Формирование «скелета» аргументативного текста зависит от целого ряда характеристик: от самих участников коммуникации до сферы их взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильев, Л.Г. Аспекты аргументации: Материалы по общему языкознанию. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1992. – 42 с.
2. Еемерен, Ф.Х., Гроотендорст, Р., Хенкеманс, С.Ф. Аргументация: Анализ, проверка, представление; перевод с англ. СПб.: СПбГУ, 2002. – 154 с.

3. Касьянова, Ю.И. Структурно-семантический анализ аргументации в монологическом тексте: Дис. ... канд. филол. наук. – Ижевск: УдГУ, 2008. – 158 с.
4. Ощепкова, Н.А. Стратегия и тактика в аргументативном дискурсе: Прагмалингвистический анализ убедительности рассуждения (на материале политических дебатов): Дис. ... канд. филол. наук. – Калуга: КГПУ, 2004. – 200 с.

*Требух О.С.,
Удмуртский государственный университет
г. Ижевск, Россия*

УДК 81'255.2:6(045)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМУ ПЕРЕВОДУ

Аннотация

В условиях современного мироустройства подготовка студентов, готовящихся стать квалифицированными переводчиками в научной области, имеет ряд особенностей. Профессиональный технический переводчик должен обладать как лингвистическими, так и научными знаниями, уметь реагировать на возникающие переводческие проблемы, накапливать и применять практический опыт. Современные языки делятся по географической, национальной, социальной и профессиональной принадлежности. Профессиональная фрагментация важна при обучении студентов, занимающихся естественнонаучным переводом. Адекватный перевод требует от переводчика знания терминологии определенной научной сферы, так как ошибки могут привести к последующим трудностям в работе с оборудованием, неправильной интерпретации результатов и ошибках в документации. Существуют определенные проблемы, с которыми сталкиваются студенты при переводе научных работ или документации. Наиболее сложные аспекты технического перевода: подбор подходящего значения слова, научные слова или термины, которые пока не имеют точного перевода на русский язык, сокращения или аббревиатуры, специфическая английская грамматика, присущая научным текстам и пр. Таким образом, обучающиеся должны учитывать, что технический перевод предполагает не просто перевод слов с одного языка на другой, что типично для машинного перевода, но использование целого комплекса знаний.

Ключевые слова: проблемы технического перевода, научная литература, терминология, переводческая деятельность.

Abstract

In the modern world teaching students getting ready to become qualified science interpreters has several peculiarities. A professional technical translator must have linguistic and scientific knowledge, be able to respond to arising problems in translation, absorb and use their practical experience. Modern languages are divided according to geographical, national, social and professional areas. When teaching students dealing with scientific technical texts, professional fragmentation is very important. To make an adequate translation, a translator

should know terminology of a definite scientific sphere. Otherwise the mistakes can cause difficulties with further work with equipment, incorrect results or crucial mistakes in documents. In the process of technical translating there are several urgent problems such as selection of the appropriate meaning of a word, scientific words or terms that do not have an exact Russian translation, abbreviations, specific English grammar typical to scientific language and so on.

Thus, students should take into account that technical translation is not like a simple machine translation from one language to another but using a whole range of specific knowledge.

Key words: problems of technical translation, scientific literature, terminology, translation practice.

Процесс перевода является своеобразной языковой деятельностью, направленной на наиболее полное воссоздание на другом языке содержания и формы иноязычного текста [3, с.177]. Образовательные требования современных вузов, актуальные экономические условия и всемирная глобализация все больше и больше требуют подготовки квалифицированных переводчиков нового уровня. Безусловно, переводческая деятельность автоматизируется, но до сих пор машинный перевод во многом уступает переводу квалифицированного специалиста. Сейчас в вузах ставится задача обучить студентов быть лучше «машин», уметь быстро и правильно находить способы перевода определенных реалий. Чтобы передать особенности оригинала наиболее полно и верно, воссоздается не только общая идея текста, но и все его нюансы. Профессиональный переводчик, занимающийся научно-техническим переводом, должен в совершенстве знать русский и английский языки, разбираться в терминологии, быть знаком с основами технологических процессов, с переводом которых он имеет дело, и уметь работать с информационными источниками. Устный и письменный перевод текстов из сферы естественных наук является достаточно сложным, так как для качественного интерпретирования материала требуются как лингвистические, так и технические знания.

Стоит отметить, что современные языки все больше и больше делятся не по географической, национальной принадлежности, а по социальной и профессиональной. Люди, говорящие на разных языках, но имеющие сходные профессиональные сферы, легче понимают друг друга, чем люди одной языковой принадлежности с разными социальными условиями или профессиями. Думается, данная тенденция происходит за счет фрагментации сферы занятости людей. Например, при сотрудничестве картографов из России и Америки можно наблюдать до 80-90% общей лексики. Поэтому для полного понимания им достаточен базовый объем понятий, таких как личные местоимения, предлоги и глаголы действий. Например: «Я создаю виртуальную ГИС карту при помощи Веб-ГИС и могу ее опубликовать» – «I create a virtual GIS map using Web GIS and can

publish it». Если же русский картограф коммуницирует, например, с литератором, говорящим на другом языке, то языковой барьер становится практически непреодолимым. Однако если картограф и литератор говорят на одном языке, они могут обсудить общие понятия и явления повседневной жизни, но при переходе на профессиональные темы они начинают понимать друг друга меньше, чем вышеописанные коллеги из России и Америки. Таким образом, профессиональная фрагментация становится все более и более значимой, что необходимо учитывать при обучении студентов, занимающихся естественнонаучным переводом.

Обучение научно-техническому переводу включает в себя рассмотрение научных статей и текстов, специализированных документов, справочников, технических словарей, инструкций и многого другого. Очевидно, что даже при сохранении общего смысла, технический текст не может быть переведен в свободной манере. При переводе научно-технического текста квалифицированный специалист обязан не просто понимать термин, но и учитывать тонкости его применения в определенной области, что требует от студента знаний лингвистики и технических дисциплин. Данный перевод не должен содержать субъективные оценки и эмоциональные суждения переводчика, но требует от него обязательного знания терминологии той или иной научной сферы.

Таким образом, при переводе научной технической литературы наиболее важна передача языкового материала и терминологии, так как ошибки могут привести к последующим трудностям в работе с оборудованием, неправильной интерпретации результатов и ошибках в документации. При обучении студентов необходимо сразу подчеркнуть, что точность технического перевода, как цельного текста, так и его деталей и терминов определяет качество перевода. Квалифицированный переводчик должен учитывать особенности и терминологию материалов, выраженных на разных языках, поскольку перед ним стоит абсолютно определенная задача, заданная исходным текстом. Когда переводчик понимает, текст из какой профессиональной сферы он будет переводить, появляется фактор, определяющий формирование будущих целей - знание того, какие элементы и структуры являются наиболее весомыми в тексте данного жанра, знание наиболее вероятных предпочтений при решении вопроса об их передаче / непередаче [3, с.128]. Так, например, английское слово «phase», переводящееся в общем английском «фаза, стадия, период, степень развития», в геологии означает «наименьшее деление геологического времени; разновидность (минерала)», в картографии и геодезии – «ошибка за кажущееся горизонтальное смещение сигнала, вызванное неравномерным или только боковым освещением», в нефтяной промышленности – «сейсмическая группа волн; интервал времени», а в архитектуре «крыло».

Существуют определенные проблемы, с которыми сталкиваются студенты при переводе научных работ или документации в ситуации, когда слово имеет несколько значений, ведь иногда даже в одной естественнонаучной области применяются разные значения. Например, «поток» только в геологической сфере может переводиться как stream, watercourse, flow, flush, river, flood, strand, bourn. Выбор того слова, которое не только удовлетворяет смыслу перевода, но и дает правильную трактовку термина для конкретного случая, подчеркивает мастерство переводчика. Отметим, что иногда приходится учитывать и географические смысловые различия, так как для разных регионов и стран перевод одного и того же термина может быть разным.

Новые научные слова или термины, которые пока не имеют точного перевода на русский язык, представляют значительные трудности для перевода. В данном случае переводчик вынужден искать различные варианты русских научных слов, максимально отражающих смысловую сторону понятия, или, в крайнем случае, давать описательный перевод при абсолютном отсутствии соответствующих эквивалентов.

Еще одну проблему в процессе обучения студентов-переводчиков представляет наличие в тексте сокращений или аббревиатуры. Иногда сокращенные слова не понятны даже специалистам и становятся значительным препятствием на пути к правильному переводу. Часто в англоязычных научных статьях авторы вводят свои собственные аббревиатуры, характерные только для узкой направленности исследования. Переводчик может встретить объясняющую расшифровку в начале статьи или, что тоже встречается, в каких-либо других работах данного автора, уже использующего ее по умолчанию. В последней ситуации приходится знакомиться с его трудами и искать, что данное сокращение может значить. Общепринятые в англоязычной литературе сокращения, свойственные техническим текстам, тоже не всегда могут переводиться соответствующе. Например, английское «docs» (documents) нельзя перевести как «доки», или «info» (information) как «инфа», так как такие слова не характерны для научного стиля русского языка.

Обучающимся рекомендуется постоянно совершенствовать свой лексический запас, изучать новую терминологию и тонкости использования терминов, разбираться в современных технологиях, чтобы постараться преодолеть вышеописанные переводческие проблемы. Каждому квалифицированному переводчику устных текстов и литературы естественнонаучного направления следует иметь у себя под рукой и использовать такие вспомогательные средства как научно-техническая и справочная литература различной тематической направленности, специализированные и лингвистические словари и другие источники, помогающие избежать неточностей в обоих языках.

Кроме вышеописанных лексических особенностей научного перевода, можно отметить и специфическую английскую грамматику, присущую научным текстам. Чтобы стать профессиональными переводчиками, учащимся необходимо отлично разбираться в грамматических конструкциях. Использование многочисленных атрибутивных групп является одной из отличительных черт технических материалов на английском языке. Например, «pulse amplitude electron energy» – «энергия электрона с пульсирующей амплитудой», «long-term technical scientific cooperation» – «долговременное сотрудничество в области науки и техники». Количество определений в подобных сочетаниях может быть различным.

В силу особенностей научного стиля изложения техническим текстам характерны пассивные формы глаголов и простые времена. Согласно А.Л. Пумпянскому, в научной или технической литературе основное внимание автора направлено на конкретные факты, которые надо описать и объяснить. Тем самым личность автора отодвигается на второй план, а названия предметов и процессов выдвигаются на первое место и по твердому порядку слов, присущему английскому языку, становятся подлежащими [2, с.15]. Например: «A custom map is created by drawing lines, polygons, and circles». Также широко используются переходные глаголы в непереходной форме с пассивным значением: «These landscapes adapt easily to different temperatures». – «Эти ландшафты легко адаптируются к разным температурам». Научным текстам характерны и другие грамматические особенности, такие как эллиптические конструкции, опущение артиклей, множественное число вещественных существительных и пр.

Суммируя описанные выше особенности обучения студентов переводу естественнонаучных текстов, можно сделать вывод, что технический перевод предполагает не только перевод слов с одного языка на другой, но и использование целого комплекса знаний, как лингвистических, так и узкоспециализированных. Только обладая разносторонними и специальными знаниями, переводчик может достигнуть полноценного перевода и передать содержание переводимого в соответствующей оригиналу форме, не нарушая при этом норм языка, на который делается перевод [3, с.188]. Подготовленность и профессионализм переводчика выражается в способности находить верные решения из возникающих трудностей и умении накапливать и применять свой практический опыт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Латышев, Л.К. Перевод проблемы теории, практики и методики преподавания. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

2. Пумпянский, А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. М.: Рипол Классик, 2013. 308 с.
3. Усачев, В.А. Актуальные проблемы перевода научно-технических текстов в английском языке // Вісник ДонНУЕТ. – 2013. – №2 (58). – С. 177-190.

*Третьякова М.В.,
Удмуртский государственный университет
г. Ижевск, Россия*

УДК 811.111'373.45(045)

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ТЕКСТАХ «ОБЩИХ УСЛОВИЙ ПОСТАВОК И ПРОДАЖ» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

В данной статье речь идет об иноязычных заимствованиях в текстах «Общих условий поставок и продаж» на английском языке и о проблемах их перевода на русский язык. «Общие условия поставок и продаж»

ЭТО ДОКУМЕНТ

которого работают практически все международные компании, поэтому ошибки и пробелы в переводе могут привести к серьезным нарушениям рабочих процессов. Также были проанализированы проблемы перевода юридической терминологии в целом, включающие в себя проблемы, связанные с языковой природой термина, со специфическими характеристиками юридического термина, с различиями правовых систем разных стран и с недостатком подготовки и необходимых фоновых знаний переводчиков. Кроме того, были приведены некоторые примеры иноязычных заимствований. Было обнаружено, что значительный пласт английской юридической лексики составляют заимствования из французского и латинского языков в силу исторического развития, что свидетельствует о важности правовых понятий, привнесенных в английское право из римского права. В корпусе текстов, использованных для исследования, было обнаружено большое количество сокращений, в том числе и заимствованных из латинского языка.

Ключевые слова: иноязычные заимствования, юридический, английский, язык, общие условия поставок и продаж.

Abstract

The given article considers some lexical borrowings in the texts of “General Terms and Conditions” and issues and challenges of their translation into Russian. “General Terms and Conditions” is a document on the basis of which almost all international companies operate, so errors and gaps in translation can lead to serious disruption of business processes. The translation problems of legal terms in general were analyzed as well, which include issues, explained by special linguistic functions of terms, explained by some special properties of terms, explained by differences in legal systems of different countries, explained by lack of education and needed background knowledge of translators. Some examples of loanwords in analyzed texts were given. It was found that a significant layer of English legal vocabulary consists of lexical borrowings from French and Latin languages due to historical development, which indicates the importance of legal concepts

borrowed into English law from Roman law. A large number of abbreviations were found in the text corpus used for the study, including those borrowed from Latin.

Key words: lexical borrowings, loanwords, legal, English, language, general terms and conditions

В настоящее время набирает обороты процесс глобализации, международного сотрудничества, а также выхода многих компаний на международные рынки. В процессе сотрудничества компаний из разных стран на международном уровне могут возникать сложности, связанные с различием законодательства, рабочих практик, принятых в конкретной стране, а также в целом культуры труда. Практически все международные компании работают в настоящее время на основании документа, который называется «Общие условия поставок и продаж», условия которого действуют при заключении договоров.

Общие условия поставок и продаж представляют собой базовый договор о продаже и поставке продукции и оказании услуг, описывающий общие условия компании, эти тексты представлены на сайтах компаний. Любой покупатель автоматически соглашается с общими условиями поставок и продаж, совершая покупку. Особые и/или индивидуальные договоренности имеют приоритетное значение по отношению к этим условиям в том случае, если особые/индивидуальные правила противоречат общим условиям. Этот документ является обязательным для всех клиентов компании, вся работа ведется в рамках этих условий, таким образом, ошибки и пробелы в переводе могут привести к серьезным нарушениям рабочих процессов.

Как область практической языковой деятельности юридический перевод представляет собой один из видов специального перевода, подразумевающий передачу средствами другого языка различных письменных и устных юридических текстов. Область юриспруденции является одной из самых сложных для перевода, так как терминология данной сферы знаний тесно связана с нормами и традициями тех языков, в которых она используется, и зачастую терминосистемы разных языков не могут быть полностью сопоставлены друг с другом [1, с. 280].

Сложности перевода юридической терминологии определяются комплексом причин. К основным из них можно отнести:

- сложности, обусловленные языковой природой термина;
- сложности, связанные со специфическими характеристиками юридического термина;
- сложности, возникающие из-за несовпадения правовых систем государств, следовательно, из-за расхождения значений, передаваемых терминами-аналогами, существования специфичных для одной терминосистемы языковых единиц и отсутствия переводческих соответствий в другой;

- наконец, сложности субъективного характера, связанные с недостаточной подготовкой переводчиков [1, с. 282].

Рассмотрим подробнее каждый из вопросов, связанных со сложностями перевода, и определим некоторые возможные пути их преодоления:

1. Первая сложность связана с переводом терминов. Согласно определению А.А. Реформатского термины представляют из себя слова, ограниченные своей особой функцией; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и обозначение вещей. Термины существуют не просто в языке, они входят в состав определений терминологии. Терминология – это совокупность терминов данной отрасли производства, знания, деятельности, образующая особый пласт лексики, наиболее доступный сознательному регулированию и упорядочиванию [9, с. 110–111]. Термины должны четко отображать понятия и определять отношения между ними, их можно понимать как некую модель действительности [1, с. 278].

Термин должен иметь четкое определение, соотноситься с одним конкретным понятием из соответствующей области науки, т.е. не быть многозначным, не иметь синонимов и омонимов. По словами Головина, эти требования, предъявляемые к «идеальному» термину, хорошо известны, однако чаще всего они не соблюдаются на практике [5, с. 34].

Перевод термина в отличие от перевода общеупотребительной лексики отличается тем, что переводимые единицы образуют строго регламентированную систему понятий, тесно связанных между собой. При переводе термина крайне важно, чтобы место термина в терминологическом ряду одного языка соответствовало месту термина в терминологическом ряду другого языка, так как любой правовой термин определенным образом соотносится с другими понятиями данной системы [8, с. 18].

Особенно следует отметить важность знания переводческих соответствий на уровне слов и словосочетаний в области межъязыкового профессионального общения. Значение терминов в меньшей степени будет зависеть от контекста, чем значение слов в текстах художественных произведений [6, с. 4]. Стилистические погрешности при переводе в профессиональной сфере, особенно при устном переводе, не имеют столь катастрофических последствий, как погрешности и ошибки при переводе терминов. Термины называют систему понятий, образующих область знаний той или иной профессиональной сферы [1, с. 277]. Без правильной передачи этой системы понятий на языке перевода достижение эквивалентности невозможно. Этим и обуславливается повышенный интерес к вопросам перевода терминов, к основным способам достижения адекватного перевода на уровне терминов и словосочетаний, к путям

устранения сложностей, возникающих при переводе терминологических единиц различных областей знания.

2. Вторая сложность перевода текстов официально-делового стиля заключается в том, что юридическая терминологическая система состоит из общепринятых средств языка, которые служат для точного выражения юридических понятий и имеют свои особенности. Важной характеристикой юридического текста является его стандартизованность [2, с. 39]. В нем используются характерные для данного функционального стиля вербальные структуры и выражения, устойчивые словосочетания, клише. Часть из них может быть включена в состав терминологии. Знание переводческих соответствий таких единиц, знание того, как говорят на языке юриспруденции — это основное требование, предъявляемое к переводчику юридических текстов.

Текстам по юриспруденции также свойственна экспрессивная нейтральность [3, с. 155]. Императивность достигается с помощью языковых единиц в значении долженствования. Безличность обусловлена характером автора и адресата юридического текста: правовые нормы чаще всего формулируются от лица государства и распространяются на широкий круг исполнителей. Экспрессивная нейтральность юридических текстов проявляется в отсутствии эмоционально-оценочных компонентов в семантике слов, в отсутствии субъективности. В то же время, юридические тексты должны быть доступны и понятны гражданам, не имеющим профессионального юридического образования [4, с. 125]. Но, как и в случае с «идеальными» терминами, такие характеристики правовых текстов практически не имеют места в реальной жизни. Зачастую среднестатистические граждане, несведущие в юридических вопросах, обращаются к профессионалам для толкования, составления и использования тех или иных документов. Это происходит из-за большого количества предложений со сложной структурой, разного рода распространений этой структуры и наличия юридических клише и терминов, которые могут включать в себя иноязычные компоненты.

Юридические термины обладают правовым содержанием, которое не всегда понятно неспециалистам. Но, несмотря на это, особенностью использования юридической терминологии является то, что к ней прибегают не только профессионалы, но и не являющиеся специалистами граждане, которые в силу специфики связанной с ней области используют данную терминологию гораздо чаще, чем, например, научно-технические термины [8, с. 22]. Особенность коммуникации в официально-деловой сфере заключается в том, что адресантом и реципиентом чаще являются профессионал и непрофессионал, чем два профессионала. Успешное достижение целей коммуникации в данной сфере, как и в любой другой, определяется тем, насколько текст понятен участниками коммуникации.

Учитывая, что даже в ходе коммуникации на родном языке адекватное понимание достигается далеко не всегда из-за специфических особенностей юридического текста, употребления большого количества сложных терминов, неудивительно и то, насколько трудно достигнуть этого адекватного понимания при коммуникации на иностранном языке. И здесь очень важна роль переводчика. Переводчик должен не только обладать хорошими знаниями в области юридической терминологии двух языков и ориентироваться в специфике двух правовых систем [10, с. 4], но и творчески подходить к процессу выбора наиболее удачного для данного контекста соответствия. Это действительно требует «эрудиции» переводчика.

3. Третья группа выделенных нами выше сложностей перевода юридической терминологии связана с расхождениями в правовых системах различных стран. Для перевода это означает необходимость учитывать специфику правовой и законодательной систем той или иной страны, а также российской юриспруденции. Учет специфики, безусловно, предполагает наличие у переводчика фоновых знаний, умения ориентироваться в тонкостях правовых систем исходного языка и языка перевода.

Переводчик текстов юридической тематики должен хорошо ориентироваться в правовых системах стран языка оригинала и языка перевода, так как он осуществляет перевод не только с одного языка на другой, но и с одной правовой системы на другую. Особенности юридического языка вытекают из особенности самого права страны. Следует помнить, что Великобритания и США относятся к странам, которым присуще прецедентное право (англо-саксонская система), Европейский Союз и Российская Федерация используют непрецедентное право (континентальная система). Данная особенность приводит к сложностям при поиске эквивалентных понятий при переводе юридического текста.

4. Четвертая сложность перевода текстов официально-делового стиля заключается в том, что недостатки в подготовке переводчиков неизбежно ведут к недостаткам в реализации межъязыковой коммуникации. Необходимы знания в той области, в которой осуществляется перевод. Для этого нужно заранее проходить подготовку по специализации в сфере, в которой производится перевод.

В качестве материала для настоящего исследования были выбраны тексты общих условий поставок и продаж на английском языке и их переводы на русский. В корпус вошли 10 текстов общих условий поставок и продаж международных компаний, для которых английский является основным языком ведения коммерческой деятельности, и их переводы на русский язык (10 текстов). Общее количество текстов – 20, общее количество страниц – 347. Были использованы тексты общих условий

поставок и продаж международной компании по производству аккумуляторов; компании-производителя спортивной одежды; торговой компании, занимающейся фрахтовыми перевозками; компании-разработчика и производителя современного высокоэффективного оборудования для очистки сточных вод и водоподготовки; компании, разрабатывающей мощные светодиоды; компании, занимающейся гражданским строительством; компании, специализирующейся на испытаниях материалов; компании по производству печатных изданий, выпускающей допечатное программное обеспечение и аппаратное обеспечение для упаковочных и этикеточных, рекламных и издательских отраслей; компании-производителя керамической плитки; международной компании, оказывающей услуги по контрактному производству электроники.

Было обнаружено, что значительный пласт английской юридической лексики составляют заимствования из французского и латинского языков в силу исторического развития, что свидетельствует о важности правовых понятий, привнесенных в английское право из римского права. Исследователи отмечают, что сохранилось до 10% прямых латинских заимствований.

В корпусе использованных текстов присутствует заголовок «Solve et repete», для которого предлагается перевод «Условие обязательной оплаты при одностороннем расторжении контракта». Данный латинский фразеологизм применяется (в основном в договорах на итальянском языке в соответствии с результатами поиска Google), когда речь идет о том, что необходимо сначала выполнить обязательства в отношении оплаты и только после этого можно требовать возвращения какой-либо суммы. Часто указывается сам латинский термин с пояснением «условие обязательной оплаты».

В современной англоязычной официально-деловой терминосистеме сохранились и французские заимствования, такие как *accuse, act, agree, appeal, authority, benefit, case, cause, change, charge, to commence, control, court, debt, defendant, duty, evidence, government, judge, justice, legislature, merchant, message, money, note, order, place, power, process, profit, property, punish, purchase, question, regard, receive, revenue, royal, rule, special, sum, tax, value*, которые давно и прочно вошли в основной состав английского языка и не воспринимаются как иноязычные, однако, некоторые выражения из французского, употребляемые в договорах, до сих пор не ассимилированы и относятся к ксенизмам, например: «Force Majeure», переведенное с использованием транслитерации «форс-мажор».

В проанализированных текстах были использованы следующие заимствованные сокращения:

etc. – сокращение латинского выражения «et cetera», означающего «и другие», «и тому подобное», «и так далее»;

i.e. – «т.е.» от латинского «id est = that is»;

et seq. – «и след.» от латинского «et sequens» = «и (по)следующие».

Можно отметить значительное влияние латыни и французского языка на формирование правовой терминологии, так как вся официальная документация велась на латинском языке до 13 века [7, с. 172]. Это привело к утрате связи между некоторыми юридическими терминами и общелитературным языком, поэтому переводчику необходимо быть особенно осторожным при переводе таких терминов. Возможно, использование большого количества заимствований следует объяснить тенденцией к интернационализации языка в юридических документах международного уровня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Albrecht, J. *Übersetzung und Linguistik*. – Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.KG, 2013. – 312 S.
2. Богатырева, Н.А. *Стилистика современного немецкого языка*. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
3. Брандес, М.П. *Стилистика текста. Теоретический курс: учебник*. – М: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.
4. Griebel, C. *Rechtsübersetzung und Rechtswissen: Kognitionstranslatologische Überlegungen und empirische Untersuchungen des Übersetzungsprozesses*. – Berlin: Frank&Timme GmbH, 2013. – 432 S.
5. Головин, Б.Н. *Лингвистические основы учения о терминах: учеб. пособие*. – М.: Высшая школа, 1987. – 104 с.
6. Лопатина, Е.В. Особенности терминологических единиц [Текст] / Е.В. Лопатина. // *Теория и практика общественного развития*. – Краснодар: «ХОРС», 2012. – №2. – С.6-10.
7. Насонова, Л.Р. Язык права в Германии, его семантические особенности и взаимосвязь с общенародным немецким языком // *Вестник МГОУ, Серия «Лингвистика»*. – 2011. – №1. – С.172–178.
8. Pommer, S. *Rechtsübersetzung und Rechtsvergleichung*. – Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2006. – 172 S.
9. Реформатский, А.А. Термин как член лексической системы языка // *Проблемы структурной лингвистики*. – М.: Наука, 1967. – С. 105–125.
10. Федотова, И.Г. *Теория и практика устного и письменного юридического перевода*. – Дубна: Феникс+, 2008. – 176 с.

УДК 811.111'42(045)

**ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКИХ РЕМАРОК В КОНТЕКСТЕ
ЗАКОНА ОБ ЭКОНОМИИ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО
ДРАМАТУРГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)**

Аннотация

Статья посвящена исследованию закона экономии языковых средств в авторских ремарках англоязычной драмы, которые в условиях драматургического общения обеспечивают оперативную и точную реакцию партнеров по сцене. Именно авторские ремарки традиционно считаются достоверным инструментом для понимания всех процессов, происходящих на сцене, для реализации авторского замысла в драматургическом дискурсе, который отличается в лингвистическом плане активным использованием разговорных единиц, с одной стороны, а с другой, – присутствием конструкций стилизованной разговорной речи, что служит объективным показателем близости современного англоязычного драматургического дискурса к реальной коммуникативной парадигме в условиях диалогического и полилогического взаимодействия. Средствами, расширяющим коммуникативный потенциал англоязычного драматургического дискурса, служат и авторские ремарки, уточняющие характеристики персонажей, а также выполняющие роль социально ориентированного путеводителя в регулировании речевого и невербального поведения персонажей по мере развития сюжетной линии произведения. Поскольку именно стилизованная разговорная речь в современном английском языке в силу своего особого статуса постоянно меняющегося и обновляющегося под воздействием как собственно лингвистических, так и экстралингвистических факторов, вызывает сегодня повышенный интерес исследователей коммуникативного поля. В настоящей работе изучение действия закона лингвистической экономии в ремарках авторов драматургических произведений осуществляется на материале современной англоязычной драматургии конца XX – начала XXI вв. В выводах, полученных в результате исследования, обобщаются пути и способы действия закона о языковой экономии в коммуникативно-направленных авторских ремарках, которые включают использование как однословной структурной модели, так и структурной модели словосочетания. В более емких авторских пояснениях, адресованных читателям, языковая экономия осуществляется за счет употребления однородных членов предложения, номинативных односоставных предложений, а также вторично-предикативных конструкций.

Ключевые слова: авторская ремарка, драматургический дискурс, языковая экономия, диалогическая речь.

Abstract

The present article is aimed at discovering and systematizing ways and means of language economy law within the author's remarks registered in the English language of

drama since the above remarks are providing prompt and authentic response of partners in communication involved into the drama dialogue during the performance. As a rule the author's notes and remarks are traditionally considered as the most reliable tool for adequate interpretation of all the processes aimed at realizing the author's message to the audience. It is due to the active use of colloquial units on the one hand and application of stylized informal conversation pattern on the other hand the effect of an objective indicator proximity of modern English dram discourse to a true to life communicative paradigm is created. It is also proved that the authors remarks accompanying dialogical and polilogical interaction of the personages are functioning as a socially oriented guide regulating both verbal and nonverbal behaviour of the characters in the process of the drama plot development. Moreover the authors remarks ability to explain the characters' behaviour more convincing and to make the situation more true-to-life is stressed in the terms of discourse analysis. Studies of the language law economy are carried out on the materials of modern English drama art dating to the time period covering the end of 20th - the beginning of the 21st centuries. In conclusion the results of the present research project concerning the vital role of the author's remarks in the terms of language economy law are summarized and the ways and means of the author's remarks impact upon the communicative schemes within the language of English drama are described in the terms of structural patterns including both one word and phrasal notes. Moreover the research also focuses upon the more capacious author's remarks verbalized through the use of homogeneous parts of the sentence which certainly contributes to the wholeness of the research scheme and the authenticity of the linguistic description.

Key words: the author's remarks, discourse of drama, language economy, dialogue speech patterns.

Изучением явления языковой экономии занимались такие отечественные и европейские ученые как: И.А. Бодуэн де Куртене, В.А. Богородицкий, А.М. Пешковский, А. Мартине, Р. Авенариус, Э.Мах, П. Пасси, В. Уитни, Г. Суит, О. Есперсен, среди которых, как мы видим, не только лингвисты, но и философы, что подчеркивает исключительную важность путей и способов проявления этого закона в различных типах дискурса, включая драматургический дискурс.

В одной из своих лекций И.А. Бодуэн де Куртене, обсуждая причины языковой эволюции, указывал на стремление коммуникантов к удобству общения, которое выражается: «а) в переходе звуков и созвучий более трудных в более легкие для сбережения мускулов и нервов; б) в стремлении к упрощению форм (действие аналогии более сильных форм на более слабые); в) в переходе от конкретного к абстрактному для облегчения отвлеченного движения мысли» [Бодуэн де Куртене, С.58]. Ученый сравнивает языковую жизнь с непрерывной органической работой, где отчетливо наблюдаются «...стремление к экономии сил и к неистрачиванию их без нужды, стремление к целесообразности усилий и движений, стремление к пользе и выгоде» [Бодуэн де Куртене, С. 226].

Поскольку предметом настоящего исследования являются авторские ремарки в английском драматургическом дискурсивном пространстве, базовой составляющей которого является диалог, особый интерес для нас представляют работы А.М. Пешковского, который изучал

явление языковой экономии в диалогической речи. Суть теории А.М. Пешковского заключается в следующем: в процессе коммуникации собеседники почти никогда не говорят друг с другом развернутыми фразами, опираясь на ситуацию, они сплошь и рядом опускают не только отдельные слова, но и целые предложения, однако прекрасно понимают друг друга. На этом основании автор делает вывод, что речевая деятельность людей регулируется неким законом, помогающим экономить речевые усилия говорящих: «Опущение того, что дано в мысли обстановкой речи или общностью предыдущего опыта говорящих, составляет норму для языка и объясняется законом всей нашей деятельности, а не только речевой: законом экономии сил» [Пешковский, С. 139].

Как уже отмечалось, явление экономии интересовало не только лингвистов, но и философов. Философия толкует сущность принципа экономии следующим образом: «...экономия мышления – желание охватить максимум предметов мысли (познания), затратив минимум мыслительных средств (понятий, суждений)» [Краткая философская энциклопедия, С. 535]. Э. Авенариус и Р. Мах считали экономию основным принципом всякого мышления и научного труда, полагая, что этот принцип «характерен для организованного, целенаправленного и осмысленного метода исследования современных наук о фактах» [Краткая философская энциклопедия, С. 536].

Поскольку язык является средством материального воплощения человеческой мысли, философское понимание экономии применимо и к толкованию языковой экономии. Так, известный французский лингвист А. Мартине относит принцип языковой экономии к числу основополагающих факторов в изменении языковой системы. Он пишет: «Термин «экономия» включает все: и ликвидацию бесполезных различий, и появление новых различий, и сохранение существующего положения. Лингвистическая экономия – это синтез действующих сил» [Мартине, С. 130]. Как полагает ученый, языковая эволюция «определяется постоянным противоречием между присущими человеку потребностями общения и выражения его стремлением свести к минимуму свою деятельность, умственную и физическую», то есть экономией [Мартине, С. 62]. Это утверждение представляется вполне правомерным применительно к общению в формате драматургического диалога, послужившего материалом для исследования в настоящем проекте. Актуальность настоящего исследования обусловлена особой ролью и значимостью языковой экономии, характерной для авторской речи, инкорпорированной в англоязычный драматургический текст. В свете новых реалий глобализации, ставшей одной из тенденций и характерных черт современной цивилизации, возрос интерес научной общественности к выявлению средств ускорения передачи информации, поэтому изучение

лингвистических средств языковой экономии представляется исключительно важным для исследования драматургического дискурса в лингвокультурной парадигме современного социума.

В настоящее время особой популярностью пользуется дискурсивный подход к изучению драматургических произведений, поэтому представляется целесообразным обратиться к монографическому исследованию, в котором рассматриваются в деталях возможности дискурсивного подхода к анализу драматургических произведений в терминах диалогической коммуникации [В. Герман, С. 2-3]. Именно в этой работе автором вполне убедительно обосновывается применение термина "драматургический дискурс", который отсылает к дискурсивному пространству драматургического произведения не только в его письменном воплощении, но и на театральной сцене, что несомненно важно для решения задач настоящего исследования. Объектом настоящего исследования послужили авторские ремарки англоязычной драмы конца XX – начала XXI вв. (См. Список источников фактического материала), поскольку именно в рамках англоязычного драматургического дискурса объективно существуют условия и причины для языковой экономии. Авторские пояснения и комментарии в контексте драматургического дискурса обычно отличаются малым объемом, что неизбежно отражается на использовании специфических средств для их вербализации.

Многие специалисты (М. Стабс, Т.Г. Винокур, В.И. Карасик, О.Н. Паршина), работающие в области дискурс-анализа, отмечают тот факт, что дискурс всегда диалогичен. Согласно авторитетному мнению Ю.М. Лотмана, драматургический дискурс диалогичен как внешне, так и внутренне. Во-первых, он представляет собой стилизованную разговорную речь участников коммуникации; во-вторых, является средством общения автора и читателя [Лотман, С.54]. Более того, диалог пьесы активно взаимодействует с авторскими ремарками, что является ключевой отличительной чертой драматургического дискурса.

Представляется целесообразным начать анализ с коммуникативно-направленных ремарок, в рамках которых речевая характеристика может быть по-разному выражена в формально-синтаксическом плане. Как показали наши наблюдения, в коммуникативно-направленных ремарках современных англоязычных пьес наиболее частотна структурная модель словосочетания. Например,

- 1) *MADLINE: That's nice, isn't it? (In the strained, sugary tone) Isn't that nice?* [Moriarty, P. 69];
- 2) *MADLINE: (With saint-like patience) No, Skye is Abigail's half-sister* [Moriarty, P. 70];
- 3) *BILLY: That was an interesting bit of news, aye.*
KATE: (Approaching him) You are not usually interested in Johnypats biteens of news, Billy [McDonagh: 1996, P. 11].

Краткое в структурном отношении словосочетание в вышеприведенных примерах позволяет автору дать не только характеристику места действия или особенностей поведения персонажей, но и выразить собственное отношение к происходящему на сцене.

В процессе анализа фактического материала было обнаружено, что второе место по частотности употребления в современных английских драматургических произведениях занимает однословная структурная модель:

1) *Abigail: (Grandly) I think I'm going vegan* [Moriarty, P. 71];

2) *Madeline: 'You're thinking of Gareth Hajek.'*

ED: (Frowned) Am I? [Moriarty, P. 71];

3) *JOHNNY: Well what does he usually be doing? He was looking at a cow. Do ye have any more interruptions?*

KATE: (Sadly) We don't [McDonagh: 1996, P. 5].

4) *HELEN: Bartley said he'd help with the rowing. Could you help me with the rowing? Billy lowers his head again. What would you want to be coming for, anyways?*

BILLY: (Shrugging) To be in the filming [McDonagh: 1996, P. 14].

Востребованность однословной структурной модели как и структурной модели словосочетания объясняется краткостью малоформатных текстов авторских ремарок и их функциональным потенциалом. Такие ремарки используются, как правило, для пояснения манеры и особенностей речи персонажа, когда драматургу особенно важно передать внутренние эмоции героя.

Итак, вышеупомянутые модели авторских ремарок адресованы актерам и режиссеру для сценического воплощения. Более емкие авторские комментарии становятся средством общения автора с читателем, почти единственным способом выражения авторского мнения. Появляются пространные ремарки, отражающие индивидуальный стиль автора. Так, в следующем примере авторская ремарка адресована читателю, где автор кратко, но в то же время емко дает портретное описание женского персонажа:

A woman with crisp grey symmetrical haircut and intense brown eyes behind stylish black-framed spectacles appeared in front of Jane, hand outstretched [Moriarty, P. 44].

В данном примере компрессия информации достигается употреблением однородных членов предложения.

Современные драматурги расширяют возможности авторских ремарок, располагая несколько ремарок в определенном пространственном отдалении друг от друга для лучшего отображения внутреннего состояния персонажа. Такое распределение ремарок зависит от коммуникативной динамики и выстраивается не по традиционному образцу, позволяя дать собственную оценку происходящего. При этом авторы пользуются

короткими простыми предложениями, чтобы не усложнять восприятие. Приведем примеры:

1) *She couldn't get them to sleep until 9 p.m. last night. Much too late. Bad mother.*

CELESTE: Just go to sleep! (Ended up shrieking)

She always had trouble getting them to bed at a reasonable hour, except when Perry was at home. They listened to Perry. He was a good dad. A good husband too. Most of the time.

'You need a bedtime routine', her brother had said on the phone from Auckland today, and Celeste had said, 'Oh, what a revolutionary idea! I would never have thought of it!'

If parents had children who were good sleepers they assumed this was due to their good parenting, not good luck [Moriarty, P. 133].

Диалогический характер драматургического произведения позволяет опускать фонетические, грамматические, лексические элементы, поскольку их элиминация не препятствует взаимопониманию коммуникантов, так как существует возможность опоры на ранее прозвучавшую информацию. Способствующие языковой экономии эллиптические высказывания являются средством выражения авторской позиции в динамической драматургической ситуации; обращение автора к читательской аудитории подтверждается наличием в вышеупомянутой ремарке необычной для данного типа малоформатных текстов временной сетки, включающей употребление сослагательного наклонения.

Номинативные односоставные предложения отличаются экспрессивностью, они обычно используются в описаниях, где общая картина складывается из отдельных элементов:

2) *"Right.*

She remembered Greg. He'd been shy. Short. Reddish hair. He'd made a lame joke that no one got, and then when everyone said, 'What? What?' he'd said, 'Don't worry about it!' It had stuck in her head because she felt sorry for him.

Why not?

She could handle a drink with Greg.

It was time" [Moriarty, P. 130].

В условиях непосредственного персонального общения такая речь естественна, так как объемные предложения затрудняют восприятие. Присутствие во втором примере разнообразных стилистических приемов (риторический вопрос, повтор, деление на абзацы) свидетельствует о том, что эта ремарка адресована читателю, с одной стороны, и формулирует мнение драматурга, – с другой.

Первый пример содержит и другой вид компрессии - использование конструкций с отношениями вторичной предикативности между ее членами (*them to sleep*). И. Хладки рассматривает такие конструкции как

построенные на основе "subjective condensation", так как во всех случаях перед глагольной формой стоит субъектный компонент, указывающий на деятеля. Как следствие, между двумя обязательными компонентами конструкции существуют субъектно-предикатные отношения, которые не получают формального выражения в виде согласования между подлежащим и сказуемым, в отличие от главных членов простого предложения. По этой причине отношения между подлежащим и сказуемым получили название вторично-предикативных. И. Хладки называет именной компонент таких конструкций «a secondary subject» [Hladki, P. 115].

Вторично-предикативные конструкции способны обеспечивать языковую экономию, то есть выражать мысль более компактно, чем придаточное предложение, не уменьшая объем передаваемой информации. Они характеризуются богатством качественного состава в английском языке и, согласно нашим наблюдениям, частотны не только в репликах героев пьесы, но и в авторских ремарках. В этих случаях наиболее популярна объектно-инфинитивная конструкция, которая обеспечивает динамизм обмена информацией, подчеркивая результат действия:

- 1) *She noticed **him give** them a signal* [Modern English Drama, P. 167].
- 2) *It caused **their wives and children to attend** with some regularity the more fashionable churches of the Metropolis* [Modern English Drama, P. 55].
- 3) *...and she forgot what it felt like to have **people love** you and **make** you breakfast and say..* [McDonagh: 2018, P. 27]. В данном примере глагол "to have" употребляется в побудительном значении («заставлять»).

Инфинитивная конструкция, глагольный компонент которой обладает такой характеристикой как предельность и неопределенность действия (terminative/non-terminative verbs), способна представлять действие или как процесс (to carry, to go), или как достигнутый результат (to bring, to come). На наш взгляд, эта ее способность, реализующаяся на лексическом уровне, объясняет ведущую роль именно инфинитивных конструкций в языке драмы, где важны событийная динамика и результат [Самборук: 73].

Герундиальные конструкции также высокочастотны благодаря своему функциональному потенциалу, то есть способности выполнять функции разных членов предложения. Более того, употребление герундиальных конструкций не диктуется лексическим значением глагола, поэтому эти конструкции отличаются гибкостью синтаксического построения:

- 1) *She was frightened of **her husband knowing*** [Modern English Drama, P. 38]. В этом примере герундиальная конструкция выполняет функцию предложного дополнения.
- 2) *The reason **of his trembling with anger** is unknown* [Modern English Drama, P. 23]. (распространенное определение)

3) *It's no use her telling him a lie* [McDonagh: 2018, P. 39]. (герундиальный оборот в функции подлежащего)

Суммируя наблюдения в сфере экономии языковых средств на материале авторских ремарок современных англоязычных пьес, можно сделать следующие выводы:

- в авторских пояснениях используются языковые единицы разного рода, целью употребления которых является сбережение усилий автора и реципиентов;
- анализ фактического материала показал, что языковая экономия в английского драматургического дискурса достигается использованием однословной структурной модели и структурной модели словосочетания в коммуникативно-направленных ремарках. В более емких авторских комментариях, адресованных читателям, языковая экономия осуществляется употреблением однородных членов предложения, номинативных односоставных предложений, а также вторично-предикативных конструкций;
- инфинитивные и герундиальные вторично-предикативные конструкции оказались наиболее употребительны в авторских ремарках в границах английского драматургического дискурса. Этот факт можно объяснить тем, что инфинитивные конструкции обеспечивают информационный динамизм, в то время как герундиальные конструкции отличаются функциональной гибкостью, т.е. способностью выступать в роли любого члена предложения и способствуют содержательному развитию диалога;
- обнаруженные в ходе исследования средства реализации лингвистической экономии способствуют более экономному и оперативному осуществлению акта коммуникации в условиях английского диалогического драматургического дискурса.

ИСТОЧНИКИ ФАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА:

1. Modern English Drama. – М.: Raduga Publishers, 1984. – 479 p.
2. Moriarty, L. Big little lies. – Penguin Books, 2014. — 482 p.
3. McDonagh, M. The Cripple of Inishmaan. London: Gardners Books, 2010. – 96 p.
4. McDonagh, M.A Very Very Very Dark Matter London: Gardners Books, 2018. – 60p.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Herman, V. Dramatic discourse. Dialogue as Interaction in Plays. – London; New York: Routledge, 1998. – 344 p.
2. Hladky, J. Remarks on complex condensation phenomena in some English and CZech contexts. – Praha: Brno University, 1961. – 118 p.

3. Бодуэн де Куртене, И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 391 с.
4. Краткая философская энциклопедия // гл. ред. Е.Ф. Губский. – М.: Прогресс, 1994. – 576 с.
5. Лотман, Ю. Структура художественного текста. – М.: Феникс, 2000. – 285 с.
6. Мартине, А. Основы общей лингвистики. – М.: Либроком, 2009. – 325 с.
7. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: ДРОФА, 2013. – 543 с.
8. Самборук, Л.А. Влияние функционально-стилевых характеристик текста на дистрибуцию вторично-предикативных конструкций // Язык и репрезентация культурных кодов. Материалы и доклады VIII Всерос. с межд. уч. науч. конф. молодых ученых. (Самара, 11 мая 2018 г.) Часть II. – Самара: Изд-во «Инсома-пресс», 2018. – С. 73.

*Черкасская Н.Н.,
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Россия*

УДК 81'42(045)

ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕАКТОВОГО НАПОЛНЕНИЯ АПЕЛЛЯТИВОВ

Аннотация

В данной статье рассматриваются проблемы речевых актов, реализуемых в апеллятивном речевом жанре, представленном в его письменной разновидности – претензии. Проводится аналогия с типами иллокутивных актов, и текст апеллятива рассматривается как директив. Директивы представляют собой попытки со стороны адресанта добиться того, чтобы адресат совершил нечто. Кроме того, для некоторых речевых жанров, в числе которых апеллятив, принципиально важной является стратегия обоснования или стратегия аргументирования, которая рассматривается с позиций, принятых в современной лингвистической аргументологии

В основу аргументационного анализа претензий положены пути исследования аргументации в комплексных директивах, намеченные В.И. Карабаном. До этого попытка смоделировать и расклассифицировать аргументирующие (вспомогательные) речевые акты, не предпринималась потому, что аргументация рассматривалась в ограниченных рамках формально-семантической логики.

Сейчас теория аргументации рассматривается как часть прагматологии, основной задачей которой является логический анализ наблюдаемых в речи коммуникативных и квазикоммуникативных сил. Это утверждение основывается на базовом представлении об аргументации представителей голландской школы Франса Х. Ван Еемерена, Р. Гроотендорста, которые рассматривают аргументацию как единство коммуникативного / иллокутивного, направленного на понимание, и интерактивного / перлокутивного, направленного на убеждение компонентов.

Ключевые слова: апеллятив, речевой акт, претензия, адресат, адресант, дискурс.

Abstract

The given article considers some issues of research of tactics realized in written complaints. The analogy with the illocutionary acts is drawn and appeals (claim letters) are considered as directives. Directives are considered to be the attempts to change the current situation. Syntactic, semantic and pragmatic features of claim and complaint letters are examined. More over the strategy of argumentation is the most significant for some genres including the appeals. The strategy of argumentation is examined from the stand of current linguistic argumentation, i.e. semiotic unity of pragmatic, semantic and syntactic features.

In the basis of argumentation analysis of claims there are the ways of the research of argumentation in complex directives, pointed by V.I. Karaban. The attempt to create a model and classify argumentative speech acts has not been done before because argumentation has been investigated within the framework of formal semantic logics. Now the theory of argumentation is considered as a part of pragmalogics the main aim of which is to analyze logically communicative and quasi-communicative forces. It is based on the views of the representatives of the Dutch school F. Eemeren and R. Grootendorst who consider argumentation as the unity of communicative/ aimed at understanding and interactive/ aimed at reasoning parts.

Key words: appeal, speech act, claim, receiver, sender, discourse.

Предметом исследования данной статьи является речеактовое наполнение апеллятивов или претензий. Под претензией понимается требование кредитора к должнику об уплате долга, возмещении убытков, уплате штрафа, устранении недостатков поставленной продукции, проданной вещи или выполненной работы (от позднелатинского *praetensio* – притязание, требование) (Советский энциклопедический словарь 1980:1068). Также претензия определяется как: 1) притязание, заявление права на обладание чем-либо, получение чего-либо; 2) жалоба, выражение неудовольствия (Толковый словарь русского языка 1999:585). В состав претензии входит просьба или требование. Претензия представляет собой аргументированное требование-просьбу, и с точки зрения речеактового наполнения является комплексным директивом.

В основу аргументационного анализа претензий нами были положены пути исследования аргументации в комплексных директивах, намеченные В.И. Карабаном (Карабан 1989). До этого попытка смоделировать и расклассифицировать аргументирующие (вспомогательные) речевые акты (РА), не предпринималась потому, что аргументация рассматривалась в ограниченных рамках формально-семантической логики.

Сейчас теория аргументации рассматривается как часть прагмалогии, основной задачей которой является логический анализ наблюдаемых в речи коммуникативных и квазикоммуникативных сил. Это утверждение основывается на базовом представлении об аргументации представителей голландской школы Франса Х. Ван Еемерена, Р.Г. Роотендорста, которые рассматривают аргументацию как единство коммуникативного / иллокутивного, направленного на понимание, и

интерактивного/перлокутивного, направленного на убеждение компонентов (Еемерен, Гроотендорст 1994). Поскольку аргументация связана в первую очередь с перлокутивной стороной речевого общения, то значительное внимание уделяется тому, как формируется сложная перлокутивная сила комплексного директива, и какая роль отводится в этом аргументирующему РА. А также и тому, каким образом вспомогательный РА-аргумент повышает перлокутивную силу главного, директивного, РА.

Исследование аргументации комплексных директивов с прагмалогических позиций опирается на следующие положения перлокутивной логики как части прагмалогии:

1) любой комплексный РА характеризуется сложной перлокутивной силой, складывающейся, по меньшей мере, из двух взаимосвязанных простых перлокутивных сил компонентных РА;

Т.А. Ван Дейк считает, что, во-первых, существуют типизированные последовательности речевых актов, структура которых имеет относительно конвенциональный или „ритуальный" характер,— такие, как чтение лекций, проповедей, ведение повседневных разговоров, любовная переписка. В этих случаях мы встречаемся с некоторым набором различных (речевых) актов, каждый из которых в глобальном действии имеет свою конкретную функцию: служит началом, введением, приветствием, содержит аргументы, используется для защиты, завершает коммуникацию и т. д. (ван Дейк 1989:18). В подобных случаях мы можем иметь различные стратегии для полного достижения наших целей. Более того, в отличие от (большинства) речевых актов эти типизированные последовательности речевых актов могут рассматриваться как культурно обусловленные.

Во-вторых, речевые акты вполне могут интерпретироваться на основе заключенного во фреймы знания мира – например, когда они являются частью самих этих фреймов. Это особенно касается институционализированных речевых актов, таких, как крещение, бракосочетание, вынесение приговора или сигнал к атаке (рассматриваемых именно как речевые акты), которые нередко являются составными частями в высшей степени конвенциализированных действий. По мнению Т.А. ван Дейка, «так же как в дискурсе и в сложном предложении, мы и между речевыми актами можем найти отношения «подчинения» и «доминирования», например, когда некоторый речевой акт является вспомогательным по отношению к другому. Так, я могу сказать, что я голоден, для того чтобы потом с полным правом попросить бутерброд» (ван Дейк 1989:36).

И, наконец, последовательность речевых актов может анализироваться на глобальном уровне. В этом случае она рассматривается как единое целое – как один глобальный речевой акт или макроречевой

акт. Так, письмо, взятое в единстве всех своих частей, может выполнять роль угрозы, инструкции или запрещения. По отношению к составляющим последовательность частным речевым актам такая прагматическая макроструктура возможна вследствие «редукции»: она определяет «результат» высказывания в терминах общего намерения или цели. Таким образом, конкретные речевые акты могут быть или относительно «самостоятельными» единицами коммуникации (ср. приветствия), или рассматриваться как нормальные условия, компоненты или элементы последовательности, образующие глобальный речевой акт.

Косвенные речевые акты и иллокутивные перлокуции так же, как оказывается, похожи и в том, что два акта, которые выполняются одновременно, выполняются не в полной изоляции друг от друга, а соотносятся особым образом. Более того, в любом случае, справедливо, что успех или неуспех одного акта необязательно связан с успехом или неуспехом другого. Например, слушающий может интерпретировать высказывание «Не могли бы вы передать мне соль?», которое было задумано как просьба, как вопрос (в случае чего, он бы воспринял второстепенную иллокутивную силу) и ответить «Да», не понимая, что говорящий также планировал свое высказывание как просьбу (главная иллокутивная сила (ван Дейк 1989:39).

Коренное различие между косвенными речевыми актами и иллокутивными перлокуциями состоит в том, что косвенные речевые акты выполняются посредством двух иллокуций, а иллокутивные перлокуции выполняются посредством одной иллокуции и одной перлокуции. Единственное последствие, которое необходимо для успешности косвенного речевого акта (как иллокуции), состоит в том, чтобы слушающий мог распознать обе иллокутивные силы (и пропозициональное содержание) и, таким образом, понять их, а для успешной иллокутивной перлокуции надо еще что-то. Это подразумевает, что условия успешности различны, и означает, что иллокутивные перлокуции не могут рассматриваться просто как косвенные речевые акты, а должны считаться отдельными (хотя и соотносящимися) явлениями использования языка.

При этом следует, что, конечно, на практике возможны комбинации косвенных речевых актов и иллокутивных перлокуций. Одно высказывание, например, может иметь две иллокутивные силы и один перлокутивный эффект. Таким образом, предложение «Сейчас почти два часа» может быть высказано с намерением испугать слушающего (перлокутивный эффект), а главной иллокутивной силой будет иллокутивная сила предупреждения и второстепенная — иллокутивная сила констатации факта.

1) в комплексных РА вспомогательный РА-аргумент подчинен в перлокутивном отношении главному РА-тезису, то есть директиву, и,

- следовательно, аргументирующий РА лишь модифицирует, обычно в сторону повышения, перлокутивную силу директива;
- 2) в комплексных директивах вспомогательный РА может быть представлен репрезентативом или комиссивом, перлокутивные системные характеристики которых всегда слабее, чем у директивов;
 - 3) вспомогательный РА в комплексных директивах представляет собой конкретизированное эксплицирование акторечевой презумпции главного (директивного) РА;
 - 4) формирование у адресанта комплексной перлокутивной цели обуславливается в значительной степени его представлениями о степени сложности (в социопсихологическом плане) текущей коммуникативной ситуации;
 - 5) комплексный директив представляет собой определенную аргументативную структуру – энтимему, где присутствует тезис (директив) и лишь одна из посылок (вспомогательный РА), а вторая посылка имплицитна. Энтимемой в силлогической логике называется аргументация, в которой не хватает посылки или вывода. Решер дает следующее определение: «Энтимема – это аргументация, которая может стать безусловным силлогизмом, если добавить одно или более утверждений (в качестве посылки или вывода). В качестве альтернативы, ее можно считать безусловным силлогизмом, одно из трех составляющих утверждений которого выпущено или осталось невыраженным» (Rescher 1964:161).

Специфическим условием осуществления просьбы, входящей в состав претензии, является акторечевая презумпция «директивное действие – в интересах адресанта». Как показал анализ материала, она может быть представлена в аргументирующем РА различными по семантике репрезентативами. Весьма характерно отражение в пропозициональном содержании аргументирующего РА затруднительного положения адресанта, его неудовлетворенности сложившейся ситуацией:

- 1) Личная неудовлетворенность адресанта сложившейся ситуацией: «Администрация длительное время нарушает закон и не выплачивает мне в полном объеме причитающиеся суммы», «Своими неправомерными действиями работодатель нарушил мое право, установленное статьей 37 Конституции РФ», «Ответчиком причинен мне материальный ущерб в виде невыплаченной компенсации», “We are sure you will understand our disappointment”: “I’m writing to complain about a pair of shoes I bought recently in one of your stores”
- 2) Затруднительное положение адресанта, вызванное сложившейся ситуацией: “I’d only been wearing them for a short while when one of the heels fell off and you can imagine how awkward that was in the middle of the High Street”; “The contents are so severely dented as to be unsaleable; “Although we have followed your operating instructions to the letter we are

unable to obtain the performances promised”, «Эти подделки можно будет реализовать, но только по более низким ценам», «Мы растерялись, получив ваш счет-фактуру...».

В качестве аргумента используется усиленное конкретизированное эксплицирование акторечевой презумпции просьбы «Адресант желает/в данном случае – требует/выполнения адресантом действия», т.е. условия искренности: «Прошу взыскать с ответчика в мою пользу невыплаченную денежную компенсацию»; «Прошу запросить в бухгалтерии справку о задолженности», «Предлагаем Вам в 30-ти дневный срок перечислить претензионную сумму на наш расчетный счет»; “We must therefore ask you to allow us a supplementary discount of 10% on items 2041|3|4|5 or take them back”; “We must urgently request that you let us have the items we did order without delay”; “I want some action from your company.” И презумпции «Адресант имеет основание желать выполнения адресатом действия», т.е. условие мотива-основания: «let us have the items we did order without delay», «На основании вышеизложенного, и в соответствии со ст.62, 142, 236 ТК РФ прошу...». На семантическую структуру аргументов, представляющих условие мотива, не налагается каких-либо специфических ограничений, кроме, разве того, что пропозициональное содержание вспомогательного РА должно представлять положение дел, которое является достаточным основанием осуществления просьбы-требования.

Использование вспомогательного РА в комплексной претензии, как и в комплексной просьбе, направлено на повышение вероятности перлокутивного эффекта, прежде всего за счет модификации таких показателей межличностных отношений коммуникантов, как (не) доверие, (не) заинтересованность и сотрудничество. С одной стороны, выражая просьбу, адресант ставит себя в определенную зависимость от адресата. Устанавливаемое отношение зависимости может манифестироваться как в директиве-тезисе (выражения типа for me, for us), так и в репрезентативе-аргументе (в частности, указанием того, что адресант находится в затруднительном положении).

Воздействие вспомогательного речевого акта на эмоциональную сферу адресата направлено на создание большей близости между коммуникантами, что способствует формированию установки адресата на выполнение просьбы, содержащейся в претензии и созданию кооперативного отношения адресата к адресанту: «...you can imagine how awkward that was», «Мы уверены, что вы поймете наше разочарование». С другой стороны, претензию в целом можно считать ближе к конфликтной, нежели кооперативной стороне взаимодействия коммуникантов. РА-аргумент может нейтрализовать некоторую конфликтность, вызываемую просьбой-требованием: «Вероятно, ошибка произошла из-за неправильного чтения нашего бланка заказа» , “We are sure there has been a

mistake and that you do not really intend to add to the inconvenience already caused by the delay in delivery”.

Следует отметить, что рассмотренные РА: аргумент-мотив и аргумент, указывающий на наличие у адресанта желания совершения адресатом определенного действия - обладают высокой степенью аргументирующей силы.

Аргументированные директивы используются в основном в трех типах ситуаций. Первый тип – адресант считает, что со стороны адресата может ожидаться недостаточная степень сотрудничества. Второй тип – у адресанта наблюдается повышенная степень желания достичь осуществления адресатом определенного действия. И третий тип – адресант считает, что отсутствует или не создано определенное условие осуществления директива, и именно оно создается посредством репрезентатива-аргумента. Вполне естественно, что в реальном речевом взаимодействии все три типа ситуаций осуществления аргументированных директивов не выступают в «чистом» виде и налагаются друг на друга.

Таким образом, аргументированный директив отличается от простого директива в психологическом плане (большей интенсивностью интенции), в межличностном плане (такими показателями, как возможное недоверие и отсутствие сотрудничества со стороны адресата) и в плане набора стандартных условий осуществления.

Существуют сферы речевого общения, где предполагается использование не простых, а комплексных претензий. К ним относятся сферы делового общения: бизнеса, юридическая, институционная - где претензии обязательно должны быть аргументированы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
2. Еемеерен, Ф.Х. ван, Гроотендорст Р. Речевые акты в аргументативных дискуссиях. – СПб.: Васильевский остров, 1994. – 184 с.
3. Карабан, В.И. Сложные речевые единицы. – Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1989. – 131с.
4. Карабан, В.И. Аргументация просьб в сложных речевых директивах. – Киев: Киевский ун-т, 1989. – 45с.
5. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. – М.: Азбуковник, 1999. – 940 с.
6. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.
7. Rescher, L. Introduction to Logic // 3rd pr. New York: St. Matrin’s Press, 1964. – 234 p.

Научное издание

Стратегии межкультурного образования в контексте мирового образовательного пространства: опыт и перспективы

**Материалы Международной научно-практической конференции
г. Ижевск, 25-26 сентября 2018 г.**

Ответственный редактор: кандидат филологических наук, доцент
Р.Г. Шишкина

Отпечатано с оригинал-макета заказчика

Подписано в печать 00.00.00. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. 0,00. Уч.-изд. л. 0,00.

Тираж 00 экз. Заказ № 0000.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, Университетская, д. 1, корп. 4, каб. 207
Тел./факс: + 7 (3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru