

МИНИСТЕРСТВО ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОЛГОГРАДСКАЯ АКАДЕМИЯ

**ЯЗЫК И СОЦИУМ:
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

СБОРНИК ТЕЗИСОВ



Волгоград 2004

ББК 81
Я 41

Одобрено
редакционно-издательским советом
Волгоградской академии МВД России

Язык и социум: современные проблемы: Сб. тезисов / Редкол:
Я 41 Соболева А. В. (отв. ред.) и др. – Волгоград: ВА МВД России,
2004. – 144 с., 100 экз.

ISBN 5-7899-0290-1

Данный сборник включает в себя тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции преподавателей иностранных языков по лингвистике и методике преподавания. Многие статьи посвящены обобщению практического опыта преподавания, а также современным технологиям обучения иностранному языку.

ББК 81

Редакционная коллегия: А. В. Соболева (отв. редактор), О. В. Крачинская, Т. В. Трутнева

Рецензенты: В. В. Шаховский, Г. К. Савченко

ISBN 5-7899-0290-1

© Волгоградская академия МВД России, 2004

Содержание

Шаховский В. И. Как поднять престиж лингвистики?.....	6
Аникина Н. Б. Задачи обучения ознакомительному чтению на занятиях по иностранному языку.....	9
Барышникова Г. В. Гендерная реализация оценки во французской литературе.....	11
Бессарабова И. С. Поиски путей совершенствования содержания образования в зарубежной дидактике.....	15
Богословская В. Р. Языковая глобализация сегодня: основные подходы к проблеме.....	18
Водяха А. А., Терещенко Т. М. Изменение эмотивного значения слова в зависимости от контекста.....	22
Гончарова Л. Ф. «Что в имени тебе моем?» (Лингвостилистические особенности одноименных стихов А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова).....	26
Давыдова О. А. Речевой аспект культуры делового общения.....	32
Дронова И. П. К вопросу о критериях хорошего занятия в высшей школе.....	40
Дубинина И. И. Роль коммуникационных сетей в организации.....	42
Ермакова О. И. Из опыта обучения аудированию в группах с углубленным изучением английского языка.....	49
Заворочай М. В. Система средств формирования готовности специалиста-менеджера к управленческой деятельности.....	51
Зимина Н. В. К вопросу об активных методах обучения студентов в вузе.....	55
Иванова М. А. Взаимосвязанное обучение рецептивным видам речевой деятельности (чтению и аудированию) в иностранной аудитории.....	58

Калашникова Е. Б. Некоторые аспекты выбора текстов для обучения просмотровому чтению.....	60
Ковшикова Е. В. Жанрообразующие характеристики личных обращений граждан в органы власти и управления.....	62
Козлов Е. В. Художественный текст и вымысел.....	65
Комиссарова И. В. Английский юридический язык как язык для специальных целей.....	69
Крачинская О. В. Язык политической элиты: встречи «в галстук» и «без галстука».....	73
Марянина Л. А. О формировании у студентов умений и навыков самостоятельного приобретения знаний по специальности из зарубежных источников.....	75
Матвиенко Л. М. К вопросу о формировании иноязычной коммуникативной компетенции будущих юристов.....	78
Мищенко Е. В. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке и основные линии их развития.....	82
Недоспасова В. Г. Авторитет преподавателя высшей школы как инструмент педагогического воздействия.....	85
Новоженина Е. В. Использование стратегий сотрудничества в процессе обучения иностранному языку в вузе.....	89
Пустовалова Н. В. Объект обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	91
Родионова Л. В. Использование АВМ на занятиях по иностранному языку – один из способов активизации внутренних мотивационных ресурсов студента.....	94
Савченко Г. К. О новых подходах к определению содержания учебного материала по предмету «Иностранный язык» (в неязыковом вузе гуманитарного профиля).....	97
Салазникова Л. В. Контаминация как причина нарушения лексико-стилистической точности в юридических документах.....	100

Семикина Ю. Г. Эстетика и поэтика смерти в романе Л. Н. Толстого «Война и мир».....	106
Скачкова И. И. Мужские и женские приоритеты в употреблении эмотивных междометий, имеющих референции с эмоцией удивления в английской лингвокультуре.....	111
Смирнова М. И. Практические вопросы использования Интернета в преподавании английского языка в вузе.....	115
Соболева А. В. Возможности использования элементов интенсивного курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе.	117
Столбовая Л. В. Механизмы формирования культурной информации в знаках вторичной когнитивно-производной номинации.....	120
Суркова Е. В. Гендерная маркированность тривиальной литературы.....	126
Толкачева Т. И. Понимание текста на уровне «общего смысла».....	130
Трутнева Т. В. Пути повышения мотивации изучения иностранного языка у курсантов ВА МВД России.....	134
Шевченко Т. А. Использование видео на занятиях по иностранному языку.....	138
Ширшов Б. В. Требования языковой подготовки к кандидатам, направляемым в миротворческие миссии ООН.....	140

КАК ПОДНЯТЬ ПРЕСТИЖ ЛИНГВИСТИКИ?

В России широко известны многие имена американских ученых, занимающихся проблемами языкознания: Филлмор, Глисон, Блумфильд, Чейф, Халлидей, Лакоф, Найда и др. Самым известным из них является Н. Хомский благодаря его революционной теории глубинных (трансформационная грамматика) структур и теории врожденной языковой компетенции.

В США в рамках лингвистики не вычленяются в качестве самостоятельных такие разделы, как лексикология, стилистика, история языка и синтаксис, столь типичные для европейского языкознания. У американских исследователей языка четко просматриваются следующие приоритеты: социолингвистика, антропология, переводоведение, языковые контакты, прагматика, контрастивная лингвистика. В последнее десятилетие в США широко распространилась коммуникативная лингвистика в трех ипостасях: вербальная, авербальная и анимальная коммуникация. Можно упомянуть и кросскультурную лингвистику, начиная с известной работы Ладло. Мейнстрим интересов, однако, в США лежит в сфере *the language acquisition* (обучение языку, его приобретение). Но это скорее проблема лингводидактики, чем теории языка.

На фоне многочисленных лингвистических специальностей, зафиксированных ВАКом РФ и вузовскими филологическими программами, в американском реестре сорока *Primary Academic Discipline* лингвистика не упоминается как академическая дисциплина, в то время как LSA (академия лингвистов) насчитывает более 3000 членов. Другими словами, лингвисты есть, а лингвистики нет? То есть она как бы есть, но ее в США не замечают.

В интернетовской дискуссии (январь 1999 г.) на тему «Есть ли в США лингвистика» ее участники отмечают, что лингвистика США в 60–70-х гг. XX столетия проявила свою несостоятельность и нерелевантность для таких фундаментальных запросов и интересов, как коммуникация, литература, общество. Большую роль в этом сыграла дескриптивная лингвистика, которая провалила идею сконструировать «автономную» лингвистику, а позже другие теории языка не справились с запросами общества на прикладную лингвистику. И те и другие не поняли главного – язык функционирует не в вакууме, а в социальном и значимостном контексте. Язык не является автоматической, формальной скорописью, он не авто-

номен от процесса коммуникации, от культуры, когниции, национального сознания, кругозора. И до тех пор, пока американские лингвисты это не осознают, лингвистика для этого региона мира останется неактуальной, непризнанной, невнятной наукой.

Такому негативному отношению к лингвистике в США способствуют и следующие вопросы: можно ли лексикографа считать лингвистом, если он за пределами своей области ничего не знает, например, чем отличается фонема от аллофона, что такое диглоссия или что такое формальная семантика?

Ден Фолкнер (Dan Faulkner) в ходе этой дискуссии высказал довольно оригинальное мнение – он спросил, а нужны ли лексикографу эти знания? Он считает, что лингвистику с ее разделами (лексикография, прагматика и пр.) можно приравнять к медицине, разделами которой являются онкология, хирургия, терапия и т. д. И поэтому ему важнее в период его болезни знать конкретного окулиста, лорспециалиста, пульмонолога, чем доктора вообще.

Дэну Фолкнеру можно возразить, что термин «медицина» в США общеизвестен, а «лингвист» – нет. Об этом, в частности пишет и Тер-Минасова в своей монографии «Межкультурная коммуникация», с этим фактом столкнулся и я сам во время своей командировки в Рамапо колледж («Я лингвист». – «А что это такое? Что ты делаешь? Ты же преподаватель»).

Лингвисты США, несомненно, известны друг другу, а за пределами их корпорации, естественно, нет. Я думаю, что в России ситуация аналогична. У нас ведь тоже лингвистика в школах не преподается, а в вузах – только в филологических, и то в очень урезанном в последние годы виде. И, конечно же, лингвистика в стране не популярна за пределами сферы этой науки. О наших лингвистах тоже не пишут и не говорят в СМИ, и тот факт, что в стране до сих пор нет закона о русском языке, не прибавляет авторитета отечественным лингвистам. А попытки теоретиков языка провести орфографическую и орфоэпическую реформу русского языка – достаточно аргументированный повод для сарказма и насмешек над лингвистами. Нет у лингвистики в сознании среднего россиянина достаточной привлекательности, так же как и в США.

В качестве причин непопулярности лингвистики среди населения США можно назвать самодефамацию лингвистов через свои слабые работы, в которых много пышных обобщений, не подкрепленных фактами, крепкой статистикой, заведомо ложных сведений. Это, кстати, вызывает открытое презрение со стороны математиков, физиков, инженеров США к лингвистическим публикациям.

Конечно же, такая ситуация парадоксальна: с одной стороны, лингвистика как изолированная от жизни наука (до сих пор почти по Соссюру «в себе и для себя»), с другой – язык как функция самого общества.

Возникает в связи с этим еще один вопрос – а все ли проблемы, как-то связанные с языком, должны входить в компетенцию лингвистики? Ведь фактически в настоящее время предмет этой науки настолько размыт, что уже даже запущен термин «космическая лингвистика». Не претендует ли современная лингвистика на роль древней философии как все и вся объемлющая наука? Не пора ли сужать сферу, поле, объект и предметы лингвистики, чтобы ее очертания стали более внятными, а результаты очевидными и полезными? Не пора ли выработать заново требования к научным изысканиям по языкознанию: сейчас в них превалируют не аргументы, а терминотворчество и личные предпочтения. Чего больше в таком разделе языкознания, как психолингвистика: психологии или лингвистики? Какие работы могут быть отнесены к этой рубрике? Отсутствуют четкие квалификационные параметры и у текстолингвистики, прагмалингвистики, этнолингвистики (ср. с антропологией). Если наша наука – наука о языке, то главным объектом (предметом) концентрации разработок и исследований лингвистов должен быть язык и его контекст.

Поднятию престижа лингвистов и лингвистики способствовало бы создание лингвистических экспертных советов при законодательной и исполнительной власти, в издательствах учебно-методической литературы, на радио и ТВ. Проблемы языка и языкового строительства должны обсуждаться в СМИ с участием лингвистов, а не полуграмотных политиков. И сами лингвисты должны быть ближе к народу, нести в массы лингвистические знания в популярной форме. «Страна должна знать своих лингвистов в лицо». А до этого лингвистика была и будет наукой – невидимой в большей мере в США и в меньшей мере в России. Быть лингвистом, знать несколько иностранных языков и уметь их преподавать другим – три разные квалификации. Поэтому все наши лингвистические университеты – фантомы от лингвистики: там учат языкам, а выпускники – переводчики или учителя – увы, не лингвисты. Это очевидно, также как и новые названия факультетов иностранных (романо-германских) языков – лингвистики и межкультурной коммуникации. Эти названия не соответствуют содержанию учебных программ: собственно лингвистики там очень мало.

Язык нас сопровождает везде. Он неотъемлемая часть нашей жизни. Поэтому лингвистика – важнейшая, если не главнейшая из

наук: она должна снабжать пользователей языка такими знаниями, которые бы повышали эффективность общения людей и делали его радостным: знать, чтобы уметь эту радость доставлять и получать.

А пока в общении и русских, и американцев между собой и друг с другом есть проблемы в форме коммуникативных неудач, приводящих к недопониманию и к непониманию друг друга. В этом вина лингвистики и, прежде всего, коммуникативистики.

Н. Б. Аникина
ВА МВД России

ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Обработка того или иного умения на элементах текста позволяет сократить время работы над текстом и выполнить большее количество обучающих упражнений.

Ознакомительное чтение делится над предтекстовой, текстовой и послетекстовой этапы.

На *предтекстовом* этапе выполняются упражнения на понимание лексико-тематической основы текста и определение связующих средств текста.

На *текстовом* этапе предлагаются упражнения на выделение смысловых вех в тексте и понимание единичных фактов, установление смысловой связи между единичными фактами текста и объединение отдельных фактов текста в смысловое целое.

Далее можно выполнить упражнения на понимание предложений, содержащих незнакомые слова, не влияющие на восприятие общего смысла, а также упражнения на выделение и понимание структурно-смысловых компонентов текста.

В работе на послетекстовом этапе выделяются упражнения на контроль понимания основного содержания прочитанного места, умение выразить оценочные суждения о прочитанном, определение коммуникативного намерения автора и основные функции текста.

Выводы: работа по обучению ознакомительному чтению разделяется на циклы. Каждый цикл начинается с ознакомления с новой порцией языкового материала. Данный материал подается с помощью цепочки упражнений, повторяющихся в каждом цикле и связанных с пониманием языкового материала. Далее следуют упражнения, имеющие две цели: с одной стороны, они направлены на

совершенствование технических навыков чтения, а с другой – на приобретение умений связывать отдельные слова в единое целое, устанавливая соотношения между ними. Завершающим этапом является чтение связанного текста. Каждое новое прочтение текста обязательно сопровождается новым заданием.

Проверка понимания текста при ознакомительном чтении направлена на контроль понимания 70–75 % информации, а не на запоминание языкового материала.

Работа по ознакомительному чтению на конкретном учебном тексте включает следующие моменты: а) постановка цели, б) подготовка к чтению, в) непосредственное чтение и г) проверка понимания прочитанного текста.

Так как от целевой установки зависит характер чтения, то нужно довести до сознания обучающихся, что оно направлено на понимание только общего содержания текста, основных мыслей автора.

Под подготовкой к ознакомительному чтению понимается как общая языковая подготовка обучаемых в целом, так и предварительная отработка материала по устранению различного рода трудностей, которые могут вызвать непонимание. На этапе подготовки к чтению работа строится исходя из двух возможностей:

1. Наличие большого количества грамматических и лексических трудностей, что в значительной степени осложняет понимание текста. В этом случае снятие трудностей необходимо.

2. Текст содержит незначительное количество трудностей, не мешающих основному пониманию текста.

Отработка материала на дотекстовом этапе проводится через систему упражнений, направленных на введение нового грамматического материала, упражнений по словообразованию, объединению отдельных слов в единое целое, ознакомлению с новой лексикой.

На этапе собственного чтения курсант должен стремиться прочитать текст про себя и как можно быстрее. Целесообразно дать предварительную временную установку, которая поможет избежать нежелательной конкретизации отдельных грамматических и лексических моментов текста, что затрудняет его целостное восприятие.

На этапе проверки осуществляется: 1) проверка понимания общего логического плана текста; 2) оценка информации с точки зрения предшествующих знаний; 3) проверка понимания наиболее важных фактов из текста. Характер заданий определяется содержанием текста.

Таким образом, для обучения ознакомительному чтению требуется специально разработанная система приемов обучения, способствующих формированию навыков и умений, необходимых для

овладения этим видом речевой деятельности. Достаточно высокий уровень владения ознакомительным чтением позволяет достичь успешной работы с оригинальной литературой по специальности.

Г. В. Барышникова
ВАГС

ГЕНДЕРНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОЦЕНКИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Оценочная деятельность, непосредственно затрагивающая интересы, потребности, установки человека, самым тесным образом связана с его эмоциональной сферой. Любое эмоциональное состояние обусловлено отношением человека к воспринимаемой действительности и оценкой значения этой действительности для него и для его деятельности. «Эмоциональность высказывания всегда связана с реализацией оценки... Оценка – это мнение субъекта о ценности объекта для него, а эмоция – это переживание субъектом данного мнения» [2, 14]. Такая оценка достигается на основе сличения прогнозированной информации с реально поступающей.

Эмоциональная оценка, в отличие от рациональной, основана не столько на информировании об объективно-присущих референту свойствах, сколько на тех эмоциях, негативных и позитивных, которые вызывает обозначаемый предмет. Эмоциональная оценка представляет совокупное действие мыслей и чувств. В основе ее лежит и понимание значения данного явления, и эмоциональная реакция на это явление. Глубокое проникновение эмоционального во все области жизни и познавательной деятельности человека объясняется тем, что сознание человека способно не только отображать действительность, но и привносить в отображенные образы субъективно-эмоциональное впечатление.

Во многих европейских языках и культурах по отношению к мужчинам и женщинам употребляют разные слова, особенно изобразительные и оценочные. Когда говорят о женщине, ее называют чаще всего *красивой (belle)*, *очаровательной (charmante)*, *милой (jolie)*, *симпатичной (sympatique)*, *капризной (capricieuse)*, *кокетливой (coquette)*, *сварливой (hargneuse)*, *болтливой (bavarde)*, *глупой (sotte, stupide)* и т. д. О мужчине – *рослый (grand)*, *широкочечий (robuste)*, *сильный (fort)*, *храбрый (courageux)*, *эгоистичный*

(*égoïste*), самоуверенный (*sûr de soi*), тщеславный (*ambitieux*), неблагодарный (*ingrat*). Эти различия не относятся к числу абсолютных, женщину можно также назвать властной, тщеславной, а мужчину милым и глупым, однако такие эпитеты встречаются по отношению к ним не часто, обычно тогда, когда некоторому мужчине хотят приписать женские черты, а некоторой женщине – мужские. В норме, т. е. в относительном большинстве случаев (за исключением нейтральных в гендерном отношении эпитетов, таких как веселый (*gai*), честный (*honnête*), хороший (*bon*), замечательный (*remarquable*) и т. д.) мужчину и женщину оценивают и изображают разными словами.

Эти различия объясняются следующими причинами: очевидным несопадением анатомического строения и внешнего облика мужчин и женщин, привычкой выполнять различные социальные роли и следовать различным типам поведения и мышления.

Для нашего исследования, проводимого на основе произведений французской художественной литературы, нами были выделены 641 оценочное прилагательное, данное мужчинами, и 527 оценок, реализованных женским полом¹. В результате обработки данных методом контент-анализа мы пришли к следующим выводам:

1. В нашем исследовании почти на каждой фазе отношений (М–М, М–Ж, Ж–М, Ж–Ж²) было отмечено, что число отрицательных коннотаций заметно больше положительно маркированных оценок (230/118, 138/155, 162/155, 126/84³), что в сумме составляет отношение 656/512. Это, как нам кажется, объясняется тем, что когда человек испытывает отрицательную эмоцию, его переживания носят более глубокий характер, поэтому отрицательная оценка всегда количественно и качественно богаче, шире и многовариантней, часто с привлечением инвективной лексики: *le sérin, le crétin, le gueux, la rouée, la rouilleuse*.

Et je lui donnais de l'argent... pour cette fille... Oh! Le misérable! Oh! Cochon...cochon...cochon! [3, 134].

Comment? On pretend que j'ai payé cette garce-là, cette rouilleuse? [3, 145].

¹ Для нашей работы релевантными оказались только оценки, данные в адрес мужчин или женщин.

² М – мужчина, Ж – женщина. Вариант «М–М» следует читать «мужчина оценивает мужчину», «М–Ж» – «мужчина оценивает женщину» и т. д.

³ Количественный показатель 230/118 относится к паре «М–М», 138/155 – к паре «М–Ж» и т. д.

2. Мужчины в своей речи используют большее число оценочных характеристик (641) по сравнению с женщиной (527). На наш взгляд, это может объясняться двумя факторами: либо в художественном произведении героями чаще являются мужчины, либо показанные нами факты свидетельствуют не в пользу общепринятого тезиса о большей эмоциональности женщины, так как выражение оценки тесно связано с ситуацией и переживаемыми эмоциями.

3. Мужчины в своих оценках склонны отдавать предпочтение мужскому полу (348/293). Самые разнообразные оценочные характеристики представлены в этой паре (М–М). Они отмечают положительно *силу* (13), *добропорядочность* (13), *смелость* (7), *великодушные* (6) и *честность* (6). Отрицательную реакцию у мужчин вызывают *безрассудство* (19), *глупость* (19), *предательство* (10), *коварство* (7), *хитрость* (5) (хотя стереотипное представление закрепило эти два последних качества за женщиной), *неблагодарность* (4) и *грубость* (4). Они высмеивают *ревность мужчин* (7) и *мужей-«рогоносцев»* (10).

Эпитеты «*красивый*» (4), «*милый*» (2), «*превосходный*» (11) регулярно употребляются по отношению к женщинам (и женщинами, и мужчинами) и практически не употребляются мужчинами по отношению к мужчинам. По этому вопросу мы согласны с точкой зрения А. А. Смирнова, что «... в тех редких случаях, когда так говорят мужчины о мужчинах, это не всегда прямое, а переносное употребление, причем аффективно выделенное, снижающее, ироническое» [1], о чем красноречиво свидетельствует следующий пример с ярко выраженной гендерной окраской вербального и невербального поведения:

Le vendeur, appelé à la rescousse, explique en zozotant et en secouant ses boucles, qu'il est très physionomiste.

– *Et pourtant un beau blond cela ne passe pas inaperçu... Eh bien je n'en ai aucun souvenir!* [4, 29].

При оценке женщин лицами мужского пола (М–Ж) заметен тот факт, что количество данных им положительных характеристик немного больше отрицательных (155/138), и это является единственным показателем, когда положительно маркированная лексика превышает слова с негативной окраской. Однако в лексико-оценочном плане их стереотипное представление женщин с положительной стороны скуднее, чем с отрицательной (9/13).

По результатам нашего исследования, французский мужчина оценивает женщину прежде всего с «внешней» стороны: *красивая* (22), *милая* (19), *очаровательная* (12), *соблазнительная* (4), *кокетливая* (3), что не противоречит гендерным стереотипам, приня-

тым во французском обществе, при этом ценит ее *невинность* (5) и *ум* (5).

4. Женская речь обнаруживает заметно большую концентрацию эмоционально-оценочной лексики, адресованной мужчинам (Ж–М) (317/210), чаще подчеркивая его негативные качества в манере поведения и речи, такие как *безрассудство* (15), *грубость* (8), *жестокость* (5), *эгоизм* (4), *бесчувственность* (3) и *нахальство* (3), называя его *негодяем* (6), *неблагодарным* (5) и *глупцом* (5) (общее соотношение – 162/155). В качестве положительной оценки превалирует эстетическая: *красивый* (14), *очаровательный* (5), *хорошо сложенный* (7), *любезный* (7). Когда женщины оценивают мужчин по внешним признакам, наблюдается своего рода гендерный эгоцентризм. Женщина приписывает мужчине качества, которые ценятся у женщины с точки зрения мужчины, т. е. женщина не только оценивает себя глазами мужчины, но и переносит эту оценку на мужчин.

Из этических качеств (характер этических оценок – ожидаемые поступки) женщина выделяет неоднократно *нежность* (5), *великодушие* (4) и *благородство* (3). Кроме того, она дает наивысшую оценку мужчине *parfait* (3) и *superbe* (4), но, как нам показалось странным, не отмечает его смелости и силы, что для мужчины является одной из главных характеристик в лице женщины.

В отличие от мужчин женщина при оценке представительниц женского пола (Ж–Ж) положительно приоритетно выделяет ее *ум* (7) и *образованность* (5); из душевных качеств отмечены *преданность* (5), *честность* (3) и *искренность* (2). При этом *совершенством* считает женский пол не так часто, как мужчина оценивает мужской пол (3/11). Как нам показалось, женщина в положительной оценке собственного пола оказалась достаточно скупой, что подтверждает аксиоматичное утверждение, что женщины не любят делать друг другу комплименты. Зато при отрицательной оценке она дает гораздо больше эпитетов в адрес женщины: *глупая* (25), *злая* (11), *жестокая* (7), *грязная кокотка* (5), *бесчувственная* (3), *коварная* (3), *мерзкая и скверная* (3), *скандальная* (2).

Таким образом, проанализировав реализацию оценочного высказывания как одного из эмотивных средств, используемых гендерной языковой личностью во французской художественной литературе, мы можем заключить, что по количественному показателю мужские оценки доминируют над женскими (641/527); что же касается качественных отличий, то, как мы заметили в нашем исследовании, мужчины при оценке своего или противоположного пола предпочитают употреблять интеллектуальные и эстетические, а

женщины склонны более давать этические оценки как норматив поведения в обществе.

Литература

1. *Смирнов А. А., Кукушкина О. В., Тимашев А. Н.* Посиделки гендерные: Макс Фрай – кто он, мужчина или женщина? // www.textology.ru.
2. *Шаховский В. И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (на материале английского языка): Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1988.
3. *Maupassant G. de. Bel-Ami.* Editions des langues étrangères. Paris, 1954.
4. *Verteuil E.* L'affaire du collier d'Irène // Editions fleuve noir. Paris, 1976.

И. С. Бессарабова
ВАГС

ПОИСКИ ПУТЕЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ДИДАКТИКЕ

Переход от традиционного образования к личностно ориентированному вызывает немало проблем и вопросов, среди которых немаловажной является проблема содержания образования.

Данная проблема не является новой, так как ей посвящены работы отечественных и зарубежных ученых прошлого и настоящего (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, К. Д. Ушинский; Дж. Брунер, Д. Дьюи, У. Килпатрик и др.).

В отечественной дидактике проблема совершенствования содержания образования занимает центральное место в творческом наследии М. Н. Скаткина. В своих работах ученый неоднократно актуализировал необходимость разработки теории содержания общего образования, в которой должна быть «последовательно реализована идея всестороннего развития личности, что необходимо для лучшей подготовки к жизни, к труду, к продолжению образования и к последующим занятиям самообразованием» [1].

Анализ зарубежных дидактических исследований позволяет утверждать, что значительный вклад в дело реформирования содержания образования сделан американским психологом и педагогом Дж. Брунером, в работах которого вопрос «чему учить?» занимает центральное место.

Рассматривая данную проблему, Дж. Брунер формулирует четыре общих принципа, реализация которых основана на преподавании с учетом основной структуры знания. Эти принципы заслуживают особого внимания, поскольку в них заложена попытка

решения проблемы построения учебных программ. *Знание* понимается Дж. Брунером как «модель, которую мы конструируем для того, чтобы придать смысл и структуру закономерностям опыта» [3, 120]. А структура знания, в свою очередь, это «организующие идеи всякой области знания, имеющие целью сделать знания экономными и взаимосвязанными» [3, 120].

В связи с постоянным увеличением объема научной информации возникает противоречие между ростом знаний и способностью их усвоения человеком. Это противоречие разрешимо, если следовать рекомендациям Дж. Брунера. Независимо от сложности предмета можно найти способ сокращения его объема путем сведения к ряду основных понятий. Как только найдена эта структура, учащиеся получают возможность ориентироваться в данной области. «Структура знания, его связи и следствия, в результате которых одна идея вытекает из другой, – пишет Дж. Брунер, – составляет главное содержание образования» [3, 120].

Дж. Брунер формулирует следующие принципы совершенствования содержания образования:

1. Усвоение основных понятий делает изучаемый предмет более доступным [4, 23].

2. До тех пор пока какой-либо частный факт не соотнесен со структурой, он быстро забывается [4, 25].

3. Усвоение основных понятий обеспечивает адекватный «перенос упражнения». «Понять что-то как специфическое явление более общей закономерности – значит понять не только это конкретное явление, но и овладеть моделью для понимания других подобных явлений, когда они встретятся» [4, 25].

4. Посредством постоянного повторного прохождения основного материала, который изучается в начальной и средней школе, необходимо помочь учащимся уменьшить разрыв между «элементарными» и «повышенными» (научными) знаниями [4, 25–26].

Анализ дидактических исследований американских педагогов свидетельствует о неоднозначной оценке структурного подхода к содержанию образования, выдвинутого Дж. Брунером. Так, Дж. Гуллет в своей работе «Какая структура?» выступает против структурного подхода к обучению, подчеркивая, что школьный предмет можно рассматривать с различных точек зрения (психологической, социологической, логической и др.). В зависимости от этого, по мнению Дж. Гуллета, структура предмета будет различной [7, 69].

Американский педагог Д. Тэннер также отмечает некоторые негативные стороны данного подхода. По словам ученого, структурный подход, используемый при обучении учащихся родному (анг-

лийскому) языку, не позволяет отводить достаточно времени письму, риторике, литературе, а также уменьшает возможность использования методики дискуссий [8, 80].

Однако большинство ученых выступают с положительной оценкой и поддержкой структурного подхода (Дж. Браунвелл, А. Кинг, Дж. Мартин, Г. Снелбекер, Дж. Шваб, И. Шеффлер, Х. Уиткин, Ф. Феникс и др.).

Американские педагоги Р. Бент и Э. Анру выделяют два подхода к составлению учебных программ: структурный и гуманистический. «Структурный подход, – пишут они, – это не что иное, как предметный подход, главное в нем не просто знание фактического материала, а овладение структурой предмета... Гуманистический подход призван обеспечить мотивацию учащихся, учитывая их интересы и потребности, и в то же время большое значение придает содержанию учебных дисциплин» [2].

Концепция сочетания в программах гуманистического и структурного подходов прослеживается в предложенной Дж. Брунером идее о построении учебного плана по принципу «спирали» [5].

Исходным является положение Дж. Брунера о том, «что любой предмет в достаточно полноценной форме может эффективно преподаваться любому ребенку на любой стадии развития» [4, 33]. Задачу обучения при этом ученый видит в переводе основных идей и принципов на способ видения ребенка.

По мнению Дж. Брунера, усвоение круга основных понятий и принципов происходит на начальных ступенях образования. Развитие учащихся на последующих ступенях происходит путем приложения этих начальных принципов к более сложному материалу. Этим и обусловлена необходимость введения «спиралевидной» программы, при которой, познакомив учащихся в раннем возрасте с основными понятиями науки, школа вновь возвращается к ним на более высоком и усложненном уровне [4].

Предложенная Дж. Брунером «спиралевидная» модель обучения повлияла на составление большинства учебных программ по математике, физике, социальным дисциплинам. По мнению автора, «спиралевидная» форма – есть лучший способ увидеть влияние раннего обучения на последующее. Если готовность к обучению языку или математике не будет заложена в раннем возрасте, как утверждает Дж. Брунер, данная компетентность может никогда не получить полного развития [6].

К сожалению, идеи Дж. Брунера используются очень мало отечественной педагогикой, несмотря на то что они обеспечивают хорошие основы для совершенствования процесса обучения.

Проблема модернизации содержания образования является одной из актуальных, требующих специальных исследований, психолого-педагогических проблем. Поскольку в настоящее время в отечественной педагогической науке происходит смена образовательной парадигмы, знакомство с зарубежным педагогическим опытом поможет решению насущных проблем российской системы образования.

Литература

1. *Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики. М., 1980.
2. *Bent R., Unruh A.* Secondary School Curriculum. Lexington, 1977.
3. *Bruner J.S.* On Knowing: Essays for the Left Hand. Cambr., Mass. Copyright, 1962, 1979 by the President & Fellows of Harvard College, 1997.
4. *Bruner J.S.* The Process of Education. Cambr., Mass. Copyright 1960 by the President & Fellows of Harvard College, twenty-fourth printing, 1996.
5. *Bruner J.S.* Entry into Early Language: A Spiral Curriculum. The Charles Gittings Memorial Lecture. University College Swansea. March 13. 1975.
6. *Bruner J.S.* What we Have Learned About Early Learning. In: S. Rayna (Ed.) Proceedings of the Fifth European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Paris: INRP, 1996.
7. *Hullet J.* Which Structure? // Educational Theory. 24.1. Winter. 1972.
8. *Tanner D.* Secondary Schools: Prospects and Perspectives. N.Y., 1979.

В. Р. Богословская
ВАГС

ЯЗЫКОВАЯ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ СЕГОДНЯ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ

Современная межкультурная коммуникация осуществляется под знаком глобализации англоязычной культуры и интернационализации английского языка. Английский язык к концу XX в. укрепил свои позиции как язык межнационального общения во всем мире. Еще остаются регионы, где значительно влияние других языков: например, французского – в ряде стран Африки, русского – в странах бывшего СССР. Однако и здесь мы наблюдаем устойчивую тенденцию к приоритетному использованию английского языка в международных контактах.

Глобализация – феномен, ярко проявивший себя на рубеже второго и третьего тысячелетий на всех уровнях жизни человека – от экономики до искусства, от быта до языка. Падение советской империи и «железного занавеса», формирование «однополярного

мира», усиление влияния США на экономику, политику и массовую культуру различных стран, стремительное распространение новых технологий – все это подготовило почву для глобализации.

Язык – основной медиатор культурного, экономического и политического взаимодействия. Если поначалу интерес ученых к глобализации ограничивался в основном экономическим, политическим и социологическим аспектами, то в последние годы появляются исследования, в которых серьезному анализу подвергаются лингвистические аспекты глобализации.

Языковая глобализация – один из многих аспектов глобализации в целом. Этот термин в современной лингвистике имеет и широкое, и узкое толкование. В широком смысле – это процесс расширения сферы использования какого-либо природного языка как средства межкультурной коммуникации за счет сужения, а иногда и исчезновения других языков [2]. В узком смысле – это активные процессы взаимопроникновения языков в эпоху глобализации, связанные с увеличением числа американизмов в языках мира [4, 87].

Доминирующие позиции в современном исследовании языковой глобализации занимают американские лингвисты, в частности – сотрудники Гавайского центра исследования глобализации языка (The Globalization of Language Research Center). В рамках деятельности этого научного объединения было выработано представление о структуре и основных факторах языковой глобализации. В этой замкнутой системе выделяются пять ключевых факторов, которые оказываются определяющими для современных процессов языковой глобализации:

1. *Исчезновение языков.* Постоянно сокращающееся число языков мира стимулирует поиск комплексных механизмов языковой глобализации. Если в начале XV в. количество языков на Земле приближалось к 15000, то к началу третьего тысячелетия оно сократилось до 6700–6800. В то время как немногим более 100 языков используются в 90 % стран мира, на 96 % мировых языков говорят только 4 % населения планеты. Кроме того, современная динамика лингвицида позволяет прогнозировать к концу XXI в. смерть от 50 до 80 % мировых языков [6].

2. *Миграция населения.* Мобильность людей на пороге второго и третьего тысячелетий беспрецедентна. В процессе миграции идет интенсивный обмен языковым материалом. В данном аспекте языковой глобализации определяющим является политическое, экономическое и культурное превосходство носителей того или иного языка.

3. *Изучение иностранного языка.* Изучение иностранного языка стимулирует распространение языков за пределами национальных или культурных границ [1].

4. *Интернет.* Интернет стал глобальной средой для быстрой связи и своевременного доступа к информации. Использование того или иного языка в Интернете – ключевая переменная в анализе причин языковой глобализации. Интернет сегодня во власти английского языка. И даже расширение неанглоязычной зоны Интернета не приводит к языковой конкуренции в этой сфере коммуникации, как полагают американские лингвисты [7], а лишь расширяет состав ее участников. Коммуникация в Интернете предполагает согласие участников на приоритет английского языка, ставшего для глобального компьютерного пространства тем, чем арабские цифры стали для математики.

5. *Международное научное общение.* В международном научном общении утверждается роль того или иного языка как средства адекватного интеллектуального обмена. Английский язык в конце XX в. стал преимущественным языком для международных научных публикаций. Ученые понимают, что основной способ получить широкое поле для распространения их научных идей состоит в том, чтобы издать исследование на английском языке, выполняющем в современном обмене научной информацией ту же роль, что латинский язык в Новое время.

Американские ученые в анализе процесса языковой глобализации исходят из следующих предпосылок:

- нет глобальных языков: глобализация языка не обязательно предполагает, что мир должен заговорить на общем языке;
- имеется множество мировых языков: например, нет чистого английского, чистого французского, чистого испанского и т. д. языков, есть варианты этих языков;
- английский как глобальный язык: кроме английского, никакой другой язык не доминирует в основных сферах международного общения;
- лингвистический империализм: господство одних языков над другими в силу культурного неравенства участников глобальной коммуникации.

Сходные предпосылки легли и в основу исследования процесса языковой глобализации в современной отечественной лингвистике (см., например, работы Т. В. Максимовой, А. Э. Рыцаревой, В. И. Шаховского и др.). При этом наиболее важными оказываются идеи глобальности английского языка, лингвистический империализм которого сказывается в англо-американской культурно-языковой экспансии в языки мира.

Особый интерес представляет работа А. Э. Рыцаревой, в которой осуществляется анализ интернациональной лексики английского языка в прагмалингвистическом аспекте [5]. А. Э. Рыцарева рассматривает феномен языковой глобализации в русле актуальных вопросов современной интерлингвистики, обозначенных в работе Т. В. Максимовой и Н. А. Сытиной [3], и утверждает, что английский язык соответствует всем требованиям, предъявляемым к глобальному языку. Под последним понимается «распространяющийся и функционирующий в настоящее время английский язык, обеспечивающий международное общение и способствующий объединению мирового пространства» [7]. Явление глобализации английского языка воспринимается позитивно – как реальная альтернатива многочисленным неудачным попыткам создания единого, общечеловеческого языка. В реальности этой альтернативы убеждает и то, что влияние английского языка существенно не только на лексико-семантическом, но и на лексико-грамматическом уровне, и то, что англоязычная лингвокультурная экспансия существенно затрагивает такие типы дискурса, которые традиционно были индифферентны к проникновению интернационализмов [5, 9–12].

В отличие от большинства зарубежных и отечественных коллег, А. Э. Рыцарева не оперирует терминами «лингвизид», «лингвистический империализм», «языковая экспансия» и т. п. На наш взгляд, это лишний раз свидетельствует о том, что современная интерлингвистика позитивно оценивает процесс языковой глобализации и представляет отдельное направление в исследовании процессов культурно-языковой интеграции.

Доминирующее положение английского языка в межкультурной коммуникации определяет тот факт, что современная англоязычная лингвокультура, претерпевая серьезные внутренние изменения, в наименьшей степени подвержена внешнему воздействию. Изменения на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях современного английского языка «продиктованы стремлением глобального английского к стандартизированию и упрощению» [5, 7]. Современный русский язык, наоборот, чрезвычайно подвержен внешнему воздействию. Его развитие в конце XX в. во многом связано с процессами языковой глобализации и англо-американской культурно-языковой экспансии.

Думается, при анализе проблем и перспектив языковой глобализации следует избегать крайностей как интерлингвистики, активно приветствующей превращение одного из мировых языков в средство глобальной коммуникации, так и лингвистического пуризма, еще более активно изыскивающего средства для предотвра-

щения возникновения на обломках национальных лингвокультур «нового Вавилона».

Литература

1. *Вербицкая Л. А.* Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков // Мир русского слова. 2001. № 2.
2. *Кристал Д.* Английский язык как глобальный. М., 2001.
3. *Максимова Т. В., Сытина Н. А.* Интерлингвистика: реальность или миф? // Вестник ВолГУ. Серия 2: Филология. 1999. Вып. 4.
4. *Мельник Ю.* Глобализация: лингвистический аспект // Slavic Studies. 2002. Vol. 9.
5. *Рыцарева А. Э.* Прагмалингвистический аспект интернациональной лексики: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2002.
6. *Cook G.* Vanishing tongues // The Boston Globe. 2000. 31 May.
7. *Graddol D.* The Future of English. London: British Council, 1997.
8. *Shakhovsky V. I.* The Americanization of Russia and her Language: Some Critical Observations // Hermeneutics in Russia. 2001. Vol. 5. Issue 1.

А. А. Водяха, Т. М. Терещенко
ВГПУ

ИЗМЕНЕНИЕ ЭМОТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОНТЕКСТА

Семасиология – раздел лингвистики, который занимается изучением лексической семантики, рассмотрением функциональных изменений значения, анализом семантической динамики слова. Мы остановимся на одном из аспектов динамики значения слова, а именно, изменении эмотивного значения лексемы в зависимости от контекста.

Можно считать общепризнанным положение о том, что значение любого слова в тексте видоизменяется: одни семы под влиянием контекстных «партнеров» актуализируются, другие стираются, «затухают». В лексикологии открыты и описаны основные закономерности и особенности семантического варьирования слов в языке и речи. При таком анализе, правда, не всегда обращалось внимание на динамику эмотивного значения лексем, хотя в последние десятилетия появились монографические исследования Л. Г. Бабенко, В. И. Болотова, В. И. Жельвиса, Р. С. Сакиевой, В. И. Шаховского, учитывающие в той или иной степени эту особенность слова.

Демонстрировать динамику эмотивного значения лексемы в тексте всегда удобно на примере междометий. Возможно, это обу-

словливается тем, что они обладают семой эмоциональности, которая выступает на передний план. Некоторые междометия всегда выражают совершенно определенные волеизъявления или эмоции. Например, нельзя междометие *фи* употребить при выражении радости, удивления или страха, а можно лишь для выражения отвращения. Или, например, междометие *увы* никогда не употребляется для изъявления радости, а указывает на наличие у говорящего эмоций недовольства, досады, сожаления.

Но вместе с тем многие междометия обладают эмотивной амбивалентностью, т. е. способностью выражать эмоции с противоположными знаками. Например, междометие *ах* вместе с другими индикаторами эмоций дает понять, что говорящим владеет эмоция восхищения:

– *Ах, до чего все-таки американцы народ острый! Сколько удивительных открытий, сколько великих изобретений они сделали!* (М. Зощенко).

Как видно из другого примера, говорящим владеет эмоция ужаса, страха, так как он подозревает, что заболел неизлечимой болезнью:

– *Ах, этот вечер! Я несчастлив... Ах, – стиснув зубы, застонал больной* (М. Булгаков).

Не менее сложен и разнообразен круг значений междометия *эх*. Оно может выражать и отчаяние:

– *Эх, беда, беда! – говорил Тихонов и затирал сапогами лужи, натекшие с шинели на пол. – Не уйти ему, снега много* (К. Паустовский).

И укор:

– *В воду, в трюмы. Живой груз повезем, как быков на убой. Эх, вы... Он хотел еще что-то добавить, но осекся* (К. Паустовский).

И страстное желание, тоску:

– *Эх, если бы все вышло так, как задумано: удрать от денкинцев, от эвакуации! Капитан пропал, засыплемся мы из-за этого* (К. Паустовский).

И восхищение:

Лицо вошедшего было волевое, строгое, но неожиданно он улыбнулся широкой расточительной улыбкой.

– *Эх, какие бузотеры! – и капитан обвел глазами всю палату* (В. Лакшин).

Бросается в глаза эмоциональная неустойчивость, смысловая диффузность междометий. Они легко подхватываются интонационной волной аффективной речи, и их эмотивное значение изменяется соответственно общей эмоциональной окраске высказывания.

Эмотивной амбивалентностью обладают многие лексемы, иногда даже связанные сочетания слов. Именно в этом аспекте оценочной амбивалентности необходимо рассмотреть понятие так называемой энантиосемии. Как известно, к энантиосемии относят такие сравнительно редкие случаи, как «бесценный» (т. е. исключительный по качеству или, наоборот, никому не нужный). Сюда же, как правило, прибавляют и так называемый антифразис – сочетания типа «Ну и погодка сегодня!», которые могут допускать двойное толкование, как в положительном, так и в отрицательном смысле. В. И. Жельвис напрямую связывает явление энантиосемии с аксиологической установкой говорящего. Под аксиологической установкой понимается обычно ценностная ориентация человека, учет того факта, что все предметы, явления, качества и действия и обозначающая их лексика делится на имеющую положительную, отрицательную или нейтральную ценность. Аксиологическая значимость слова определяется не только, и даже не столько его общепринятым словарным значением. В результате смены контекста происходит динамика эмотивного значения лексемы, слово меняет знак или вовсе его утрачивает. Например, вокатив *мерзавец* в традиционном значении, разумеется, отрицателен.

– *Мерзавец!* – крикнул Персиков. – *Что же ты творишь! Вон отсюда и немедленно!* – Профессор задохнулся от гнева (М. Булгаков).

Однако в другом контексте мы имеем, по всей видимости, право говорить о сосуществовании в значении того же вокатива двух знаков.

– *Ну, мерзавец! Как все обустроил, поучись тут у него,* – сказал Шарков.

– *Что ж ты ругаешься?* – спросил его старик.

– *Да я не ругаю его, а люблю...* (К. Паустовский).

Как видим, адресат-старик, к которому обращена реплика Шаркова, почувствовал отрицательный знак вокатива *мерзавец* (*Что ж ты ругаешься?*), но одновременно понял, что это пример панибратской, добродушной грубости, своеобразный эмоциональный оксюморон (*мерзавец – люблю его*).

В плане изучения возможностей проявления одного знака за счет другого можно рассмотреть «погашение» резко отрицательной установки за счет перевода слова в иной контекст. Яркие примеры тому – название романа Ф. Достоевского «Идиот» или первой главы романа Н. Чернышевского «Что делать?» – «Дурак». В обоих случаях нельзя говорить о полном стирании отрицательной коннотации, однако положительная аксиология в обоих случаях несомненна.

Рассмотрим еще один пример:

– *А мой-то шалопай отличился: смастерил какую-то штуковину, механик говорит – стоящая...* (Лакшин).

Слово *шалопай*, обращенное к сыну, само по себе не несет положительной коннотации, оно означает, что сын в общем-то не обладает положительным характером, но в этот раз отличился – что-то изобрел. Впечатление о двузначности слова *шалопай* создается за счет общего значения всего высказывания. Появляющаяся в данном контексте дополнительная знаковая окраска заставляет воспринимать и само слово как сложнознаковое, пример своеобразной энантиосемии.

Сравнивая приведенные примеры, можно сделать вывод о том, что у них есть общие черты, но есть и серьезное отличие: в одну группу выделяются слова, полярность значений которых ликвидируется в контексте, к другой относятся слова, сохраняющие два значения и даже два знака одновременно в том же контексте.

Думается, что в случае энантиосемии не следует говорить просто о полной смене аксиологической установки. Рассмотрим следующие примеры:

– *Вы гений, профессор, молодец и гений!* – воскликнула экзальтированная пациентка (М. Булгаков).

– *Как же это ты, старый дурак, додумался? Никто из молодых спецов не изобрел, а у тебя уж все налажено* (К. Паустовский).

Как видим, оба этих вокатива выражают примерно одну и ту же эмоцию – восхищение, но делают это совершенно по-разному. Если в случае *гения и молодца* положительный характер эмоции и оценочный знак вокатива полностью совпадают, то со *старым дураком* дело обстоит иначе. В силу того, что вокатив *дурак* имеет, как правило, бранную функцию, восхищенное *старый дурак* сохраняет сниженную просторечную окраску и, будучи употребленным в положительном смысле, в какой-то степени продолжает сохранять негативные ассоциации. Вполне допустимо, что за один и тот же положительный поступок человека можно назвать гением, молодцом и старым дураком, но впечатление от этих вокативов будет разным.

Подводя итог сказанному выше, необходимо признать, что потенциальные значения эмотивной лексики находятся в диалектическом единстве, динамика которого определяется контекстом, ситуацией. Этот тезис подтверждается и следующим примером:

– *Что же вы, дуся, как понимать вас прикажете? Обещались всенепременно быть... Мы вас ждали весь вечер, Иванов понтировал, подпоручик выпил корзину шампанского, а вас все нет...*

Нехорошо-с, дуся, нехорошо-с. Обидно мне от вас такое отношение терпеть. Да-с!

– Не смейте называть меня какой-то там дусей! Я вам не финик какой-нибудь. Соблюдайте приличия, господин подпоручик (А. Чехов).

Вне ситуации словечко *дуся* не имеет определенно выраженного по знаку эмотивного значения. Невозможно определить, является ли *дуся* просто сокращенным именем адресата, ласкательным вокативом или, наоборот, бранным. Равно как не несет отрицательного знака значение слова *финик*, оно совершенно нейтрально.

Таким образом, если представить в линейном плане поле эмотивных значений слова *дуся* и *финик*, то мы увидим, что только контекст, конкретная ситуация дает возможность определить, в каком месте шкалы значений мы находимся: положительное, нейтральное или отрицательное значение распределено в данной точке. В этом случае следует полностью согласиться с Б. А. Серебренниковым, который считает, что значение, а в нашем случае следует добавить и эмотивное значение, существует в виде соответствующих понятий в голове человека независимо от контекста, но лишь контекст помогает установить, какое из значений сейчас имеется в виду.

Литература

1. Жельвис В. И. Эмотивный аспект речи. Ярославль, 1990.
2. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке и мышлении. М., 1988.
3. Сорокин Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М., 1985.

Л. Ф. Гончарова
ВАГС

«ЧТО В ИМЕНИ ТЕБЕ МОЕМ?» (ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДНОИМЕННЫХ СТИХОВ А. С. ПУШКИНА И М. Ю. ЛЕРМОНТОВА)

В творчестве двух гениев русской поэзии, основоположников разных ее начал – гармоничного, светлого, жизнеутверждающего (Пушкин) и беспокойного, тревожного, трагичного (Лермонтов) – есть несколько пар одноименных стихотворений. Наиболее известные из них – «Узник» и «Пророк».

Сам факт появления у Лермонтова «Узника» и «Пророка» издавна привлекал к себе внимание читателей и исследователей. Что это? Болезнь роста? Дань уважения? Невольное и естественное подражание юного таланта великому гению?.. Но Лермонтов 1837 года – зрелый мастер (как ни парадоксально это звучит по отношению к двадцатитрехлетнему юноше!), давно перешагнувший порог ученичества. Да и слишком нарочитое использование им не только тем, но и названий пушкинских стихов дает основание предполагать, что это сознательный прием, своего рода «опорный сигнал», заставляющий читателя особое внимание обратить именно на эти стихи.

Действительно, в «Узнике» А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, на первый взгляд, много общего: тема, название, внешняя архитекtonика (структура стиха – три строфы), условия создания (оба стихотворения написаны в ссылке: 1822 г. – начало южной ссылки А. С. Пушкина, последовавшей за оду «Вольность»; 1837 г. – М. Ю. Лермонтов сослан на Кавказ за стихи «Смерть поэта»). Изобразительные средства обоих стихотворений также во многом перекликаются: это и прямое указание на автора, и характерная символика (конь, орел), и недосказанность при описании свободы, и использование тематической лексики (темница, воля, неволя, улечу, ветер и т. п.), и синтаксический параллелизм, и звукопись.

Но эти стихи слишком личные для каждого из поэтов, слишком связаны с судьбой каждого из них, точнее, с судьбами их поколений, недалеко ушедших друг от друга по времени, но так резко отдаленных друг от друга трагедией 1825 года. Тема вольности, свободы в «Узнике» Пушкина и Лермонтова решается совершенно по-разному, в соответствии с историческим контекстом и свойствами личности каждого из поэтов, в соответствии с развитием литературно-поэтических традиций (ведь между стихами отрезок времени в 15 лет). Различны настроение авторов, степень их откровенности и интонация, с какой они ведут разговор с читателями, различны общая тональность, объем и композиция стихов. Различия проявляются на всех языковых уровнях – от лексики и фонетики до метрики и ритмики стиха. Система изобразительных средств, внешне казалось бы похожая, при внимательном рассмотрении обнаруживает существенные отличия.

«Узник» А. С. Пушкина написан лаконичнее, проще, сдержаннее, но внутренне, интонационно гораздо острее, динамичнее. Жажда свободы, общественно-политическая настроенность в его стихотворении сильнее, и не случайно: общий пафос революционного подъема тех лет, знакомство с Пестелем, сближение с Раевским не

могли пройти бесследно для Пушкина. Стилевая доминанта его «Узника» торжественная, высокая. Стихи написаны в романтической традиции с использованием типичной для поэтов-романтиков символики (орел, горы, море), с преобладанием книжно-поэтической лексики. Но в отличие от романтической традиции повышенной метафоризации стиха, проявившейся, например, в творчестве поэтов-декабристов, «поэтика Пушкина 20-х годов – это не поэтика украшения вещей, но поэтика их названия, хотя и условными именами, поэтика отбора и тонкого сочетания прекрасных слов» [1, 22]. Композиция стихотворения подчеркивает его оптимистический настрой, веру в скорое осуществление желанной мечты (от того, что есть, к тому, о чем мечтаю, – и призыв к осуществлению мечты).

«Узник» М. Ю. Лермонтова написан совершенно в ином ключе. Ведущая тональность грустная, даже трагическая в конце стихотворения. По сути, это стилизация традиционной протяжной народной песни о воле (точнее, о неволе). В русском фольклоре песни этого цикла обычно относятся к мужской лирике, они всегда печальны, суровы. Мечта о свободе всегда остается в них неосуществимой мечтой, что подчеркивается характерной композицией: от того, о чем мечтаю, к тому, что есть в действительности. Именно такую композицию (обратную «Узнику» Пушкина) мы находим и в стихотворении Лермонтова. Символика также характерна для народной песни (солнечный день, конь, девица в пышном тереме, степь, ветер, гуляющий по степи); в русской народной песне мы никогда не встретим в качестве символов свободы море, горы, орла и т. п.

В контексте времени и судьбы лермонтовского поколения щемящая грусть традиционной народной песни о воле перерастает в подлинный трагизм.

Во второй строфе Лермонтов использует замечательный художественный прием, часто встречающийся в народных песнях, сказках. Это так называемая «формула невозможности», объясняющая, почему не может осуществиться та или иная мечта, произойти чудо (встретит девушка суженого только тогда, когда износит две пары железных башмачков, но поскольку это невозможно, то и встрече не бывать!). Вся вторая строфа у Лермонтова – развернутая «формула невозможности», где неосуществимость мечты еще более подчеркнута противительным союзом *но*, вынесенным в начало строфы:

*Но окно тюрьмы высоко,
Дверь тяжелая с замком;
Черноокая далеко
В пышном тереме своем;
Добрый конь в зеленом поле
Без узды, один, по воле
Скачет весел и игрив,
Хвост по ветру распустил...*

Интересны наблюдения над метрикой и ритмикой стихотворений. «Узник» Пушкина написан амфибрахий, Лермонтова – хореем. По теории стиха трехсложный амфибрахий – медленный, плавный, сдержанный размер. Но у Пушкина стих звучит почти как марш. Этому способствуют многие факторы: одинаковое количество стоп в строке (четырёхстопный амфибрахий), короткие строфы (по четыре строчки каждая), однотипный способ рифмовки (рифма везде парная), энергичная мужская рифма в конце каждой строки. Наиболее значимы у Пушкина глаголы (клюет, бросает, смотрит, зовет, вымолвить хочет, давай улетим), интенсивная насыщенность ими текста до неузнаваемости меняет обычное плавное звучание амфибрахия. Экспрессивный синтаксис усиливает нервное напряжение стиха. Инверсия, повторы, подчеркнутые анафоричным расположением языковых единиц, создают своеобразную градацию, все усиливающийся призыв к освобождению. Практически в одной строфе (третья и конец второй) трижды повторяются восклицательные конструкции. Строфа с синтаксическим параллелизмом венчает конец стихотворения, усиливает его.

«Узник» Лермонтова начинается синтаксическим параллелизмом. Как уже было сказано, он написан четырёхстопным хореем – веселым, мажорным, бодрым размером, размером плясовых хородовых песен и частушек. Но под пером Лермонтова звучание хореем меняется до неузнаваемости. Длинные (по восемь строчек) строфы как бы растягивают стих, сбивают темп. Этому же служит чередование мужских и женских рифм и разные типы рифмовок внутри строфы (перекрестная, парная). Помимо того, у Лермонтова почти отсутствуют глаголы (кроме самых необходимых). Основную смысловую нагрузку несут у него прилагательные.

Лермонтов любит описания и мастерски пользуется ими. Лермонтову-поэту всегда помогает Лермонтов-художник. И в этом стихотворении лаконичная, сдержанная картина несбыточной мечты постепенно сменяется очень зримыми унылыми подробностями того, что есть в действительности:

Одинок я – нет отрады.
Стены голые кругом,
Тускло светит луч лампы
Умиравшим огнем;
Только слышно: за дверями
Звучномерными шагами
Ходит в тишине ночной
Безответный часовой.

Из мрачных описаний вырастает еще более мрачная аллегория: Россия 30-х гг. XIX в. – тюрьма, человек никогда не может быть свободен в ней. В этом идейный смысл и пафос «Узника» Лермонтова. По-другому тема свободы не могла быть решена поэтом в 30-е годы.

И в этом отличие «Узника» М. Ю. Лермонтова от дышащего оптимизмом и ожиданием «Узника» А. С. Пушкина:

Мы вольные птицы; пора, брат, пора!
Туда, где за тучей белеет гора,
Туда, где синют морские края,
Туда, где гуляем лишь ветер... да я!..

Аллитерация последних строк обоих стихотворений ставит выразительную точку в создаваемой картине.

«Пророк» – еще один пример сознательного обращения Лермонтова к темам и образам Пушкина. Тесная связь между этими стихами очевидна. Но различие начинается уже с интерпретации темы. «Пророк» Пушкина разрабатывает традиционную для русской лирики тему назначения поэта и поэзии. «Пророк» Лермонтова начинается с того момента, на котором завершает свое повествование Пушкин, и, следовательно, несколько видоизменяет тему, говоря о судьбе поэта-пророка в современном обществе.

Библейский мотив, присутствующий в обоих стихотворениях хотя бы иносказательно, заранее располагает к необычному, особому, торжественному языку. Однако ожидания читателей не всегда оправдываются, и тем заметнее стилистическая разница между двумя «Пророками».

«Пророк» Пушкина написан в 1826 г., в то время когда автор еще придерживался принципов лексической дифференциации. Высокая тема требует высоких слов, отвечающих размеренному, величавому повествованию. Пушкин тщательно отбирает их: *отверзлись, прозябанье, водвинул, празднословный, подводный, гад* – эти слова встречаются только в «Пророке». Многие другие употребля-

ются в сочинениях поэта всего 2–3 раза. Так, старая книжная форма *уголь* употреблена поэтом только 2 раза (1 – в «Пророке»), тогда как обычная форма *уголь* встречается 13 раз [2, 52].

Связь между темой, идеей произведения и языковыми средствами их воплощения в пушкинском «Пророке» прослеживается на всех языковых уровнях. Так, при прозрачном, без придаточных предложений и подчинительных союзов синтаксисе важная роль принадлежит порядку слов, выполняющему в этом стихотворении различные функции. Это и постановка опорных в смысловом отношении слов перед глаголами (*зениц – коснулся, ушей – коснулся, к устам – приник, грудь – рассек*). Это и контекстуальная близость глаголов-сказуемых, начинающих стих, с «отодвинутыми» глаголами предшествующего стиха, что способствует передаче мгновенности изменений в чувствах пророка (*коснулся он – отверзлись, коснулся он и их наполнил, приник – и вырвал*).

В своем «Пророке», написанном в 1841 г., Лермонтов сознательно отказывается от единства торжественно-высокой языковой доминанты:

Смотрите: вот пример для вас!
Он горд был, не ужился с нами:
Глупец, хотел уверить нас,
Что бог гласит его устами!
Смотрите ж, дети, на него:
Как он угрюм, и худ, и бледен!
Смотрите, как он наг и беден,
Как презирают все его!

Не высокие, а обычные, простые слова расставлены здесь как смысловые вехи и подчеркнуты рифмами (*вас – нас, него – его, бледен – беден*), что придает особую суровость и без того прозаически лаконичному, горькому рассказу о судьбе поэта-пророка. Обычные слова становятся у Лермонтова трагически значительными: *угрюм, худ, бледен, наг, беден* [1, 235]. Автор не боится разговорной интонации, не боится трижды в последней строфе употребить слово *как*. В повторяющемся императиве двух последних строф (*смотрите..., смотрите..., смотрите*) угадывается клеймящий перст безликой толпы, изгоняющей своего пророка, – ситуация, множество раз переживаемая самим поэтом. Отказываясь от стилизации, Лермонтов в своем «Пророке» приглушает звучание библейской темы и выдвигает на первый план то, что скрыто в подтексте: современность в одном из неприглядных (и, увы, вечных) ее проявлений – нет пророка в отечестве своем!

Внимательное прочтение «Узника» и «Пророка» М. Ю. Лермонтова дает основание утверждать, что перед нами совершенно самобытные, оригинальные, самостоятельные стихи вполне зрелого мастера, трагического гения русской поэзии. Пушкинские стихи послужили ему, как это часто бывало в творчестве Лермонтова, отправной точкой, толчком для создания собственных произведений. Однако несомненно, создавая эти стихи, Лермонтов все-таки не был свободен от влияния Пушкина, но Пушкина позднего, Пушкина 30-х годов, так как без совершенного Пушкиным переворота было бы невозможно все дальнейшее развитие русской поэзии. Именно поздний Пушкин снял противоречие между повседневной и лирической, поэтической речью, сделав нестилевые, «бытовые слова потенциальными носителями лирического смысла» [1, 231]. Именно поздняя лирика Пушкина непосредственно воздействовала на лирику Лермонтова последних 3–4 лет жизни, когда употребление нестилевых слов, отказ от стилизации стали для поэта осознанными эстетическими нормами.

Пушкинским принципам предстояло в лирике Лермонтова мощное и совершенно самостоятельное развитие. Если бы... Если бы 1841 год не стал последним в жизни поэта.

Литература

1. Гинзбург Л. Я. О лирике. Л., 1974.
2. Новиков Л. А. Лингвистическое толкование художественного текста. М., 1979.
3. Новиков Л. А. О лингвистическом комментировании текста. «Пророк» Пушкина // Анализ художественного текста. М., 1976. Вып. 2.

О. А. Давыдова
ВАГС

РЕЧЕВОЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

В науке культура делового общения определяется как уровень речевого, письменного и неречевого взаимодействия, который позволяет устанавливать точное межличностное восприятие, понимание и взаимодействие людей в процессе трудовой деятельности.

Деловое общение иногда не удается из-за коммуникативных барьеров, поэтому общающиеся стороны должны знать причины, по которым общение бывает затруднено. Причины коммуникативных барьеров разные: особенности интеллекта общающихся, не-

одинаковое знание предмета разговора, различные лексикон и тезаурус.

Коммуникативный барьер возникает из-за непонимания самой ситуации общения, вследствие психологических особенностей деловых партнеров, из-за религиозных, политических, профессиональных, образовательных различий.

А. П. Панфилова выделяет:

- логический барьер – деловые партнеры различаются по особенностям мыслительной деятельности и не считают нужным учитывать специфику партнера по общению;

- стилистический барьер – форма коммуникации и ее содержание не соответствуют друг другу, информация передается функционально книжным языком;

- семантические и лингвистические барьеры возникают по следующим причинам: во-первых, несовпадение тезаурусов (т. е. лингвистического словаря языка) с полной смысловой информацией, ограниченный лексикон у одного из партнеров и богатый у другого, а во-вторых, социальные, культурные, психологические, национальные и другие различия;

- фонетический барьер – препятствие, создаваемое особенностями речи говорящего.

Коммуникативный барьер может возникнуть из-за незнания пространственных территорий субъектов общения, в которые могут вторгаться люди. А. Пиз выделяет интимную зону (15–46 см), личную зону (0,46 – 1,2 м), социальную зону (1,2 – 3,6 м), общественную зону (от 3,6 м). У разных народов пространственные зоны различны в силу тех или иных социокультурных обычаев.

В широком смысле деловой разговор мы понимаем как речевой контакт для установления деловых отношений. Деловая речь имеет свою лексико-грамматическую и стилистическую специфику. Прежде всего, необходимо подчеркнуть существующее различие между устной и письменной формами деловой речи. Устный деловой разговор, в отличие от письменного, предполагает непосредственное общение, что дает возможность использовать невербальные средства (мимику, жесты, интонацию и т. д.). Здесь же подразумевается и наличие определенных психологических знаний (создание благоприятного психологического климата, умение выслушивать собеседника, разрядка отрицательных эмоций, техника самоуспокоения и т. д.). Непосредственное общение исключает возможность предварительного обдумывания, что допускает непринужденные формы общения, «крапления» разговорно-бытового стиля, отход от принятых норм литературного языка. Эти и ряд других особенностей отличают уст-

ную форму деловой речи от письменной. Мы рассмотрим в данном разделе преимущественно устную форму деловой речи.

Прежде всего, коснемся фонетических аспектов делового разговора. В деловом разговоре необходимо, в первую очередь, соблюдать правильность в произношении и постановке ударений. Для устной литературной речи есть общепринятые нормы произношения, обязательные для каждого культурного человека. Необоснованные отклонения от этих норм мешают взаимопониманию, являются признаком неполного владения русским литературным языком и даже серьезных пробелов в воспитании человека. Приведем несколько примеров, иллюстрирующих неправильную расстановку ударений в деловом разговоре: **оптовый** вместо **оптов^ый**, **эксперт** вместо **эксперт^а**, **созвонимся** вместо **созвон^имся**, **принять** вместо **прин^ять**, **добыча** вместо **доб^ыча**, **средства** вместо **сред^ства**, **ходатайствовать** вместо **ход^атайствовать**, **обеспечение** вместо **обес^печение**. К сожалению, подобные ошибки можно услышать даже по центральному телевидению в процессе делового взаимодействия высокопоставленных чиновников. Неправильная постановка ударения чревата не только созданием неблагоприятного психологического фона, но и отвлечением слушателей от сути дела.

Различное произношение может иметь смысловозначительное значение, например, **видение** – способность видеть, **видение** – призрак; **характерный** человек, но **характерный** поступок.

Особо следует обратить внимание на употребление так называемых паронимов – слов, имеющих сходное произношение, отличающихся двумя-тремя буквами, но имеющих разное значение. Например, **эффектный** внешний вид, но **эффективный** результат; **нетерпимое** отношение, но **нестерпимое** оскорбление, **занятой** человек, но **занятый** дом и т. д.

При неуверенности в произношении и значении того или иного слова необходимо обратиться к словарям – словарю ударений, орфоэпическому, толковому и орфографическому.

Важная фонетическая характеристика речи – интонация. По определению В. В. Соколовой, интонация представляет собой единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произношения. В высказывании интонация выполняет следующие функции: различает коммуникативные типы высказываний – побуждение, вопрос, восклицание, повествование, импликацию; выражает конкретные эмоции; вскрывает подтекст высказывания; характеризует говорящего и ситуацию общения. Интонация различает части высказывания со-

ответственно их смысловой важности, служит для логического выделения каких-либо элементов предложения, например:

Вы поедете в командировку на переговоры? (именно вы, а не кто-нибудь другой).

Вы **поедете** в командировку на переговоры? (выражается общая вопросительная интонация фразы или подчеркивается, что именно пойдете, а не поедете пешком, полетите на самолете и т. д.).

Вы поедете в командировку **на переговоры**? (а не с какой-то другой целью).

Мы считаем, что для адекватного восприятия речи говорящего в ситуации делового общения необходимо знать и правильно использовать различные интонационные оттенки. Интонацию считают одним из невербальных средств делового общения.

Говоря о лексике деловой речи, следует коснуться вопроса о стилевом расслоении лексики. В зависимости от цели и темы высказывания говорящий или пишущий выбирает из лексической системы языка нужные ему слова. По мнению М. И. Фоминой, подобное функционально-стилевое расслоение зависит от реализуемой функции языка: общения, сообщения или воздействия. Функцию общения выполняет, как правило, разговорный стиль в его устной форме проявления, функцию сообщения и воздействия – книжные стили: официально-деловой, научный, газетно-публицистический, разнообразные стили художественной речи как в устной, так и в письменной формах проявления.

Следует отметить, что реальные ситуации делового общения настолько разнообразны, что нельзя говорить о строгом соблюдении того или иного стиля, так как функции общения, сообщения и воздействия здесь постоянно переплетаются, и все же преимущество принадлежит официально-деловому стилю.

В официально-деловой лексике выделяют такие лексико-семантические парадигмы, как канцелярско-деловая, официально-документальная, судебно-юридическая и дипломатическая лексика. Каждой из них свойственны свои различительные признаки и своя степень собственно функциональной окрашенности.

Так, в канцелярско-деловой речи используют особые слова для наименования одного и того же явления, понятия в разных сферах деятельности. Например, человека называют в официальном обращении «абонентом» на телефонной станции, «заказчиком» в ателье, «пассажиром» на разных видах транспорта и т. д. Многие стилистические особенности канцелярско-деловой речи относятся к письменной документации. В разного рода приказах, справках и т. д. пишут: не «принять на работу», а «зачислить», не «дать отпуск» (или «от-

пустить отдыхать»), а «предоставить отпуск»; не «живет в квартире», а «проживает»; справку не просто «дают», а она «выдана такому-то (такой-то)» с обязательным добавлением – «дана для представления туда-то» и т. д. В этой лексической подгруппе широко используются сложносокращенные наименования учреждений, контор и т. д. типа НИИ, РЭУ, СМУ и др.; отглагольные образования: ограждение, посыпка, полив, проживание, пребывание; отыменные предлоги: в деле, в силу, в соответствии, в целях, на основании.

В официально-документальной лексике (т. е. в постановлениях, указах, законах и т. д.) большую роль играют слова с точным, конкретным значением, способствующие объективности и логичности формулировок, императивные слова: поручает, постановляет, обязывает, оповещает, рекомендует, надлежит, необходимо, следует и т. п.

Характерной чертой деловой лексики, связанной с той или иной отраслью промышленного производства, является наличие оборотов профессионального характера. Прежде всего, это касается названий готовой продукции, а также наименования конкретных систем и типов технических устройств, видов сырья и материалов. В каждой отрасли производства есть своя специфика.

Названия марок и моделей состоят обычно из одного слова или из сочетания слова с цифровым обозначением. В автомобильном производстве, например, основная часть названий заводских отечественных марок легковых автомобилей именно такого типа: «Москвич-2141», «Волга-2410».

Особенно следует остановиться на употреблении в деловой речи профессиональных терминов. А. А. Реформатский определяет их как «слова, специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей». Термины существуют в составе определенной терминологии – совокупности терминов данной отрасли производства, деятельности, знания. Как пример можно привести оружейную терминологию (затвор, приклад, мушка, боек, курок, калибр и т. д.), автомобильную (карбюратор, карданный вал, задний мост, коробка передач, бампер, глушитель, развал, сходжение и т. д.).

Кроме официальных терминов в каждой отрасли производства есть еще и «полуофициальные» слова, не имеющие строго научного характера – так называемые профессионализмы. Например, в устной речи среди педагогов термином «окно» обозначают наличие свободного времени между занятиями в расписании, у водителей щетки стеклоочистителей называют «дворниками», лампу указателя поворота – «мигалкой». В связи с этим можно говорить о так

называемых профессиональных подъязыках: подъязык радиоэлектроники, подъязык химической промышленности и т. д. Безусловно, официальные термины и профессионализмы необходимы для успешного взаимопонимания между специалистами того или иного профиля. Они облегчают и в какой-то мере ускоряют достижение результата совместной деятельности сотрудников. Но совершенно обратным может быть эффект от их использования в ситуации делового общения с людьми, далекими от конкретной специфики той или иной профессии. Особенно опасно злоупотреблять терминами, названия которых заимствованы из общеупотребительной лексики. Примером тому могут служить технические термины, происходящие из названий частей тела: плечо, колено, лапа, палец, или специфическая расстановка ударений в некоторых профессиональных подъязыках: компас вместо литературного компас у моряков, искра у техников вместо литературного *искра* и т. д. Употребление подобных названий в ситуации делового взаимодействия с людьми, несведущими в профессиональной терминологии, может затруднить понимание и даже создать определенную психологическую напряженность.

Таким образом, мы считаем, что говорящий в ситуации делового общения должен быть осмотрителен при использовании специальной профессиональной лексики. Ее следует использовать лишь при полной уверенности в понимании слушателем смысла сказанного.

Спорным является вопрос о целесообразности использования в деловой речи штампов, т. е. лексически неполноценных слов и выражений. В. И. Андреев считает, что речевые штампы типа «новая методика взята на вооружение», «на данном этапе», «заострить вопрос» значительно перегружают речь и мало существенного добавляют к высказываниям говорящего. Бесцельным в деловой речи В. И. Андреев считает и употребление канцеляризмов, т. е. речевых оборотов и отдельных слов, заимствованных из канцелярско-бюрократического стиля общения. Примером могут служить выражения типа «в отчетный период», «по линии удовлетворения социальных потребностей населения», «налаживать работу».

Однако Ф. А. Кузин [3, 15] считает наличие штампов и канцеляризмов вполне закономерным в деловой речи, только злоупотреблять ими нежелательно.

В целом, канцеляризмы и речевые штампы – неотъемлемый элемент официально-делового стиля. Они отвечают одному из основных требований, предъявляемых к деловому разговору, – краткости и четкости изложения. Иногда художественные «излишества» просто неуместны в деловом разговоре, и для точности изложения

мысли целесообразно прибегнуть к речевому штампу. Безусловно, злоупотреблять подобным приемом не стоит, и по возможности следует подыскивать синонимичные выражения. Существуют факторы, неблагоприятные для полноценного делового взаимодействия, например употребление слов-паразитов. Это слова и фразы, не несущие смысловой нагрузки, типа: «так», «значит», «вот», «это самое», «ну» и др. Они противоречат одним из главных требований к деловой речи – лаконичности, четкости. Кроме того, они могут служить указателем неуверенности говорящего в своих словах, недостаточного владения информацией; в таком случае слова-паразиты используются обычно для заполнения пауз в речи.

Затруднительно для слушающего и злоупотребление говорящим иностранными словами, особенно теми, для которых существуют синонимы в родном языке. Например, употребление слова «ординарный» вместо «обыкновенный», «лимитировать» вместо «ограничивать» и т. п. Случается, что говорящий неправильно понимает смысл иноязычного слова.

Нередко и исконно русские слова употребляются неточно, вопреки их значению. Например, «большая *половина* сотрудников фирмы», «она работает на предприятии уже *ряд* лет». Неправильное употребление иностранных слов можно если и не оправдать, то в какой-то степени объяснить, но незнание культуры родного языка непростительно для человека, стремящегося достичь успехов в какой бы то ни было профессиональной деятельности.

Незнание смысла слова может привести к возникновению тавтологии, т. е. многословия, повторения того же самого другими словами. Примером тому может служить словосочетание «внутренний интерьер» (интерьер от французского само по себе означает «внутренний»). Аналогичный повтор происходит и в словосочетаниях «перспектива на будущее», «свободная вакансия». Тавтология может возникать и при повторении русских однокоренных слов, например «равноправные права», или просто при употреблении лишних слов: «по-новому переосмотр рассчитывать нельзя, как я уже сказал, то весьма *сомнительно*, что проект стоит таких затрат». Автор считает, что в этой фразе слова-заполнители составляют три четверти сказанного. Гораздо действеннее было бы начать со слов: «Я убежден», а затем просто соединить в короткое предложение все выделенные слова.

Осторожно следует относиться в ситуации делового общения и к употреблению синонимов. Безусловно, они обогащают речь, позволяют избежать однообразия, повторов. Но, употребляя те или иные синонимы, нужно быть уверенным в их одинаковом значении, объеме выражаемых понятий, в противном случае могут возникнуть

затруднения в понимании этого слова. Так, в синонимах *вывоз* и *экспорт*. Вывоз – не только экономическое понятие. Объем определяемых понятий здесь шире, например вывоз товара со склада (но не экспорт), т. е. в некоторых ситуациях эти слова нельзя рассматривать как синонимы. Чтобы обеспечить точность речи, необходимо верно выбрать слово из синонимического ряда в соответствии со стилем высказывания. Например, у слова «просить» есть синонимы «клянчить», «умолять», больше подходящие для разговорно-бытовой речи, «молить» – для возвышенного литературного стиля. А для деловой речи больше подойдет синоним *ходатайствовать*.

В целом, лексический запас слов и выражений делового разговора имеет конкретный, детерминированный характер. Слова, обозначающие абстрактные понятия, диалектные и жаргонные слова здесь неуместны, хотя их употребление и не исключается полностью в силу уже упомянутой экспрессивности, непредсказуемости реальных ситуаций делового общения.

Что касается синтаксиса устной деловой речи, здесь, в основном, используются простые предложения, причем очень часто неполные. Отсутствие тех или иных слов восполняется жестами, мимикой, телодвижениями. Отсутствие союзов в такой речи компенсируется интонацией, которая приобретает в устной деловой речи решающее значение для выражения различных оттенков смысловых и синтаксических отношений.

Подводя итог рассмотренному нами речевому компоненту делового общения, следует подчеркнуть, что важнейшее требование к любой форме деловой речи – краткость. Необходимо избегать ненужных поворотов, излишней детализации. Мы видим основную цель делового разговора в том, чтобы как можно точнее и короче донести до слушателей суть дела. Ведь экономия времени – одно из наиболее существенных требований к правильной организации работы делового человека. Поэтому слова и словосочетания, не несущие никакой смысловой нагрузки, должны быть полностью исключены из деловой речи. Знание норм литературного языка необходимо для полноценного делового общения и является не только залогом успешного восприятия речи говорящего, но и свидетельством его высокой внутренней культуры.

Литература

1. Андреев В. И. Деловая риторика. Казань, 1993.
2. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. М., 1990.
3. Кузин Ф. А. Культура делового общения. М., 1997.

4. Реформатский А. А. Введение в языкознание. М., 1996.
5. Соколова В. В. Культура речи и культура общения. М., 1995.

И. П. Дронова
ВА МВД России

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ ХОРОШЕГО ЗАНЯТИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Оценка занятия – сложный процесс. Он интересует широкий круг специалистов. Наш опыт, проводимые наблюдения в течение последних лет дают возможность полагать, что критерии оценки хорошего занятия не вытекают из специфики предмета, хотя и имеют свои специфические черты.

1. Урок хорош, когда он интересен. Для обучаемого оценка «интересно» или «не интересно» – одна из главных. Интерес – это единственная мотивация, которая может поддерживать повседневную учебную работу нормальным образом. Интерес – это чувство захваченности, зачарованности, любопытства; у индивида, испытывающего эмоцию интереса, существует желание исследовать; при интенсивном интересе или возбуждении человек чувствует себя воодушевленным и оживленным. Именно это оживление обеспечивает связь интереса с познавательной активностью.

Живость и интерес могут быть внешними и внутренними.

Внешняя живость изложения заключается в интересной, а порой даже эффектной обстановке занятия. Это использование ТСО, компьютерной техники, средств наглядности. Умелый педагог сможет привести и остроумное выражение, провести неожиданную параллель, повысить или понизить голос, жестиковать, если необходимо, – словом, в хорошем смысле играть урок, вызывать одушевление. Вопрос только в том, чтобы все эти средства были уместны, продуманы, отвечали здоровой дидактике. Они должны быть допущены ровно настолько, насколько нужны для главного содержания занятия, для его объяснения.

Внутренний интерес изложения. Обусловливается равновесием в уроке фактов и идей. Идеи должны быть выражены ясно и четко. Число фактов должно быть достаточно, чтобы объяснить идеи. Те и другие существуют во взаимной связи и поддержке, взаимно поясняют и осмысливают друг друга.

Соотношение старого и нового. Умелые педагоги знают, что преподносить новый материал нужно определенными порциями. Если порция слишком мала, недостаток пищи для размышлений сделает лекцию скучной; если слишком велика, это вызовет ощущение трудности, нагонит скуку.

Дефицит информации. Кроме наилучшего соотношения новых и старых сведений для усиления интереса необходима определенная нехватка информации. Обучающийся должен активно мыслить. Интерес рождается знанием и активной мыслительной работой.

2. Усвоение материала. На каждом хорошем уроке происходит полное усвоение предлагаемого материала. Переработка его заключается в аналитико-синтетическом изучении предлагаемого явления, всех его элементов, аспектов; связи нового знания с прежними ассоциациями. Все занятия находятся в системе, сменяют одно другим не только хронологически, но и причинно. Для хорошего занятия присутствие этапа повторения обязательно. Усвоенный материал обучаемыми должен быть не только понят, осмыслен, но и как результат выдан вовне – в слове, письме, решении практических задач и т. д. Только в этом случае можно говорить о том, что по данному новому материалу мыслительная работа приобрела значительную ясность и отчетливость, внутренний процесс стал внешним.

3. План занятия. Если кто-то предполагает, что он знает свой предмет и готовится к нему не надо, такой специалист не в состоянии дать по-настоящему хороший урок. Он может в значительной степени заинтересовать уроком, но проработать его надлежащим образом не удастся. Надо знать не только тему, но и рассчитать время по всем видам работы, предположить, что может вызвать затруднения, где захватить побольше материала для повторения, кого особенно полезно было бы привлечь к этой работе. Без обдуманного плана, без тщательной подготовки не может быть хорошего урока. В то же время, на наш взгляд, объектом анализа должен быть урок, а не наличие его графического изображения на бумаге. Преподаватель сам волен выбирать форму, объем планирования.

4. Личность преподавателя занимает центральное место в занятии. Высокая степень научной подготовки по своей специальности, владение методологией предмета, общими дидактическими принципами, исследовательская работа – вот требования сегодняшнего дня. Очень важен и субъективный фактор. Настоящий педагог любит не только свой предмет, но и тех, кому преподает. Он верит в силы студентов, вселяет оптимизм, добивается того, чтобы они познавали, осваивали, овладевали. Важно и то обстоятельство, имеет ли

сам преподаватель живой интерес к своей науке или нет. Если да, то он увлекает студентов, побуждает их заниматься наукой.

5. Психологический статус занятия. Его уровень во многом зависит от доброжелательной, комфортной обстановки на уроке, насколько преподаватель вселяет и развивает интерес к знаниям. Эмоциональный настрой, бодрость и оптимизм, работа в удовольствии, хороший обоюдный контакт учебный и чисто человеческий – обязательные спутники хорошего занятия.

6. Значение контроля. Роль педагогической оценки очень велика в учебном процессе. Студенты должны знать результаты собственных достижений. Каждая оценка на уроке является в той или иной мере побуждением к действию или к знанию и обладает своеобразной стимулирующей силой в процессе познания. Хорошее занятие предполагает в результате не просто набор оценок «4», «5» и т. д., а умелое и эффективное использование на занятии всего спектра оценочных воздействий: замечание, отрицание, согласие, одобрение, порицание, отсутствие оценки как вида оценочной стимуляции.

И. И. Дубинина
ВАГС

РОЛЬ КОММУНИКАЦИОННЫХ СЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ

В формальных группах поведение направляется их «официальной» структурой; по данным Стейнера, такие факторы, как, например, точность восприятия, «жизненно важные для неформальных групп, могут быть не существенными и даже дисфункциональными в системе структурированных ролей, присущих формальным организациям. Нельзя игнорировать в этой связи меру неформальной организации внутри организации формальной. Действительно, частые отступления от формальных каналов коммуникации суть один из лучших признаков неспособности формальной организации эффективно функционировать или удовлетворять эмоциональным потребностям своих членов» [2].

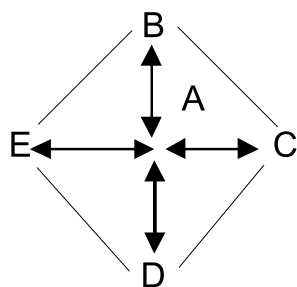
В этой связи встает проблема так называемых коммуникационных сетей. Она впервые была поставлена Э. Бевеласом, экспериментально показавшим неоптимальность формальных организаций с точки зрения эффективности коммуникативных процессов. Из более поздних работ в этом направлении можно назвать исследования Г. Ливитта, М. Мулдера, а также Дж. Хейзе и Дж. Миллера.

Ливитт, в частности, показал, что при сопоставлении двух типов коммуникативных сетей – «кольца» («круга»), где каждый из пяти коммуникантов может общаться только со своим соседом, и «звезды» («колеса»), где каждый из четырех коммуникантов может общаться с пятым (и наоборот), но не друг с другом. «Звезда» более эффективна с точки зрения быстроты достижения объективного результата; но «кольцо» («круг»), хотя оно требует большего объема сообщений и генерирует больше ошибочных решений, обеспечивает большее единство группы. Хейзе и Миллер исследовали влияние разных типов задач на функционирование коммуникативных сетей и показали, что для различных целей оптимальны различные типы сетей.

Линия коммуникации между двумя индивидами или организациями называется коммуникационным каналом. Так, $A - B$ означает, что между A и B существует коммуникация. Так как подобное изображение не показывает направления коммуникации, то для указания направления применяется указатель – стрелка. Так, $A \longleftrightarrow B$ будет означать, что коммуникация осуществляется в обоих направлениях, тогда как $A \rightarrow B$ будет показывать, что коммуникация осуществляется только от A к B . Коммуникационная сеть формируется тогда, когда несколько объектов связываются вместе несколькими каналами. Коммуникационная сеть устанавливает связь между индивидами, а также между высшим руководством и каждой производственной единицей.

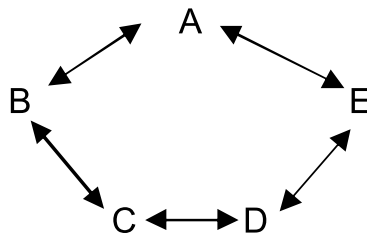
А) Колесо (звезда)

Эта позиция является самой лучшей для координации группы. С точки зрения коммуникации она дает естественную возможность лидерства.



В) Круг (кольцо)

Никто не занимает доминирующую позицию.



С) Каждый с каждым.

Нет участника, занимающего доминирующую позицию.

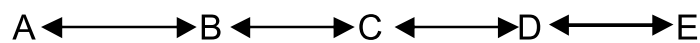


Рис. 1. Коммуникационные сети

На рис. 1 изображены коммуникационные сети для группы из пяти человек. Возникает вопрос: которая из сетей лучше? Лабораторные эксперименты, проведенные психологами Э. Бевеласом и Г. Ливиттом, показывают, что «колесо» надежней, если проблема, которую необходимо решить, проста. Сеть же типа «каждый с каждым» (all channel) стимулирует создание хорошего морального климата и приспособляемости. Р. Лайкерт, предложивший такую форму организации, как пересекающиеся рабочие группы, рекомендует сеть типа «каждый с каждым», поскольку она стимулирует обмен мнениями в рабочей группе. Такая сеть обычно используется в различного рода комитетах, если только председатель не настаивает на том, чтобы все связи проходили через него.

Элемент А в «колесе» занимает наилучшую позицию с точки зрения координации деятельности группы. Работа группы зависит от формальных полномочий А. Он может препятствовать либо способствовать деятельности группы. Действуя в качестве некоторого фильтра, А может также влиять на распределение позиций членов группы. Если на А замыкается слишком большое число каналов, это может означать, что А перегружен. «Колесо» не годится в том случае, когда решение проблемы зависит от взаимного обмена идеями и постоянной обратной связи.

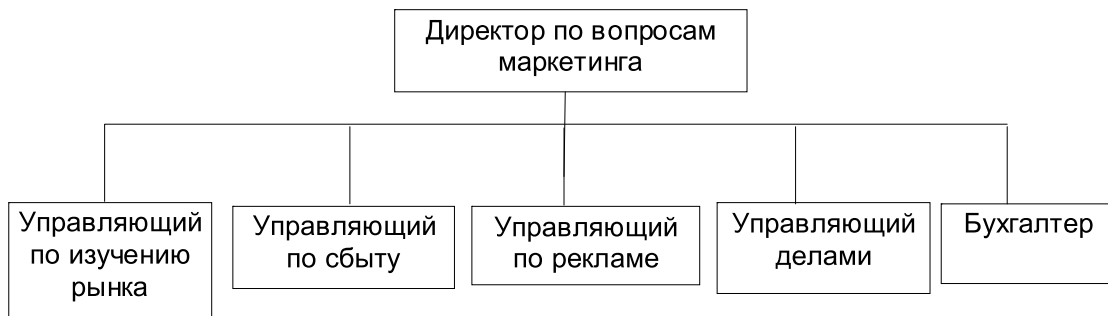
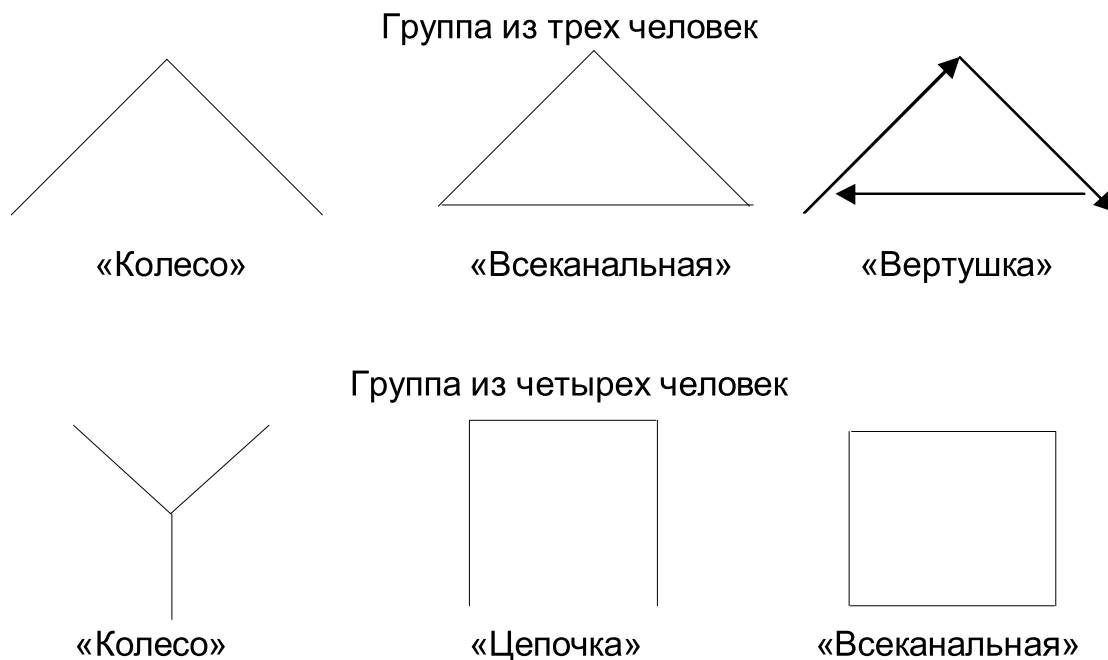


Рис. 2. Организационная схема управления маркетингом

Предположим, что директору по вопросам маркетинга (рис. 2) необходимо разработать стратегию маркетинга: какая коммуникационная сеть должна быть принята? «Каждый с каждым» была бы наиболее приемлемой, поскольку участники обсуждали бы свои идеи всей группой, когда в этом возникает необходимость. Это обеспечивало бы всестороннюю проверку идей и устранение конфликтов. Напротив, если директор по вопросам маркетинга принимает решения только о сроках проведения ежегодных совещаний по сбыту, «колесо» будет более подходящей сетью, поскольку для такого решения директор просто запрашивает соответствующую информацию у подчиненных.

О. С. Виханский и А. И. Наумов в своей книге «Менеджмент» приводят устоявшиеся образцы коммуникационных сетей для групп одной и той же или разной численности (рис. 3).



Группа из пяти человек

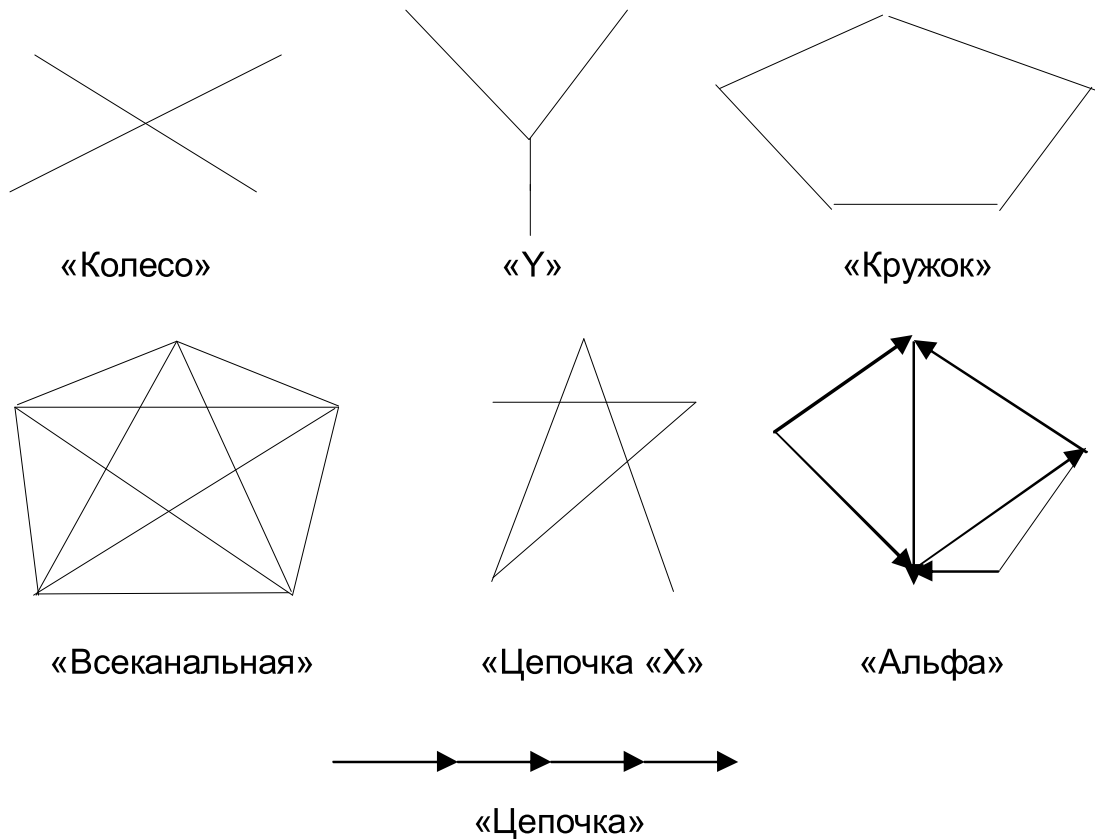


Рис. 3. Образцы коммуникационных сетей

В сетях типа «колесо» представлена формальная, централизованная иерархия власти, при которой подчиненные коммуницируют друг с другом через своего начальника. Объективной основой такой ситуации является то, что лицо, находящееся в центре «колеса», имеет больше коммуникационных связей, чем другие члены группы. Он получает больше посланий, чаще признается другими членами группы как лицо, выполняющее лидерские функции, больше оказывает социального влияния на других членов группы, обычно несет большую ответственность за передачу информации, от него больше, чем от других, ожидается окончательное решение проблемы.

Аналогичная картина наблюдается в сетях типа «Y». Такие сети называются централизованными и могут быть эффективны, если решаются простые проблемы. Другой тип властной иерархии представляют сети типа «цепочка», в которых появляются горизонтальные связи – элемент децентрализации. «Всеканальные» сети

представляют полностью децентрализованные группы. Обычно это требуется, когда необходимо участие всех в решении сложных проблем. Такой подход называют еще открытыми коммуникациями.

Знание типов коммуникационных сетей особенно важно для понимания отношений власти и контроля в организации. Известно, что сокрытие или централизация информации поддерживают властные отношения. Характер взаимозависимости работ и людей в группе или организации будет определять тип более эффективной коммуникационной сети. Простая взаимозависимость допускает использование централизованных сетей. Сложная взаимозависимость требует «командного» подхода к построению коммуникационных сетей. Однако сложная сеть может и не решить простую задачу.

Сеть можно проверять так же, как проверяется информация, получаемая менеджером.

1. Сеть может быть неадекватной. Кто-нибудь может оказаться не включенным в сеть. Например, коммивояжеры могут не информировать о целях рекламной кампании, хотя такая информация необходима им для планирования своей работы.

2. Сами каналы могут быть перегружены. Как и в случае с телефонной службой, может стать необходимым:

а) увеличение числа каналов. Однако избыток каналов может потворствовать передаче ненужных сообщений, а колебания, вызываемые неопределенностью в выборе каналов, могут препятствовать эффективному выполнению функций. Это возможно в организации с нечеткой структурой;

б) установление очередности. Это положение Роу поясняет следующим образом: «Поток информации может вносить запаздывания в систему из-за наличия очереди. В этом смысле информацию, проходящую через ряд руководителей, можно сравнить с потоком работ на предприятии либо с потоком автомобилей на шоссе. Например, если принимающий решение рассматривается как обрабатывающий центр, объем поступающих данных и время, необходимое для принятия решения, будут определять средний размер задержки. Если присвоить принимаемым решениям соответствующие приоритеты, это позволит как повысить эффективность сети, так и уменьшить время задержки. Другой способ уменьшения задержек – использование запасных каналов. Фильтрация или отбор решений – еще один способ сокращения времени прохождения через систему»;

в) допущение более высокой степени ошибок: избыточность информации как средство устранения ошибок не всегда возможна.

Исключение составляют сообщения, которые необходимо передать точно и в первую очередь;

г) улучшение технологий;

д) уменьшение числа сообщений. Например, при децентрализации число внутренних коммуникаций уменьшается, хотя объем внешних связей может при этом расти, если каждое подразделение имеет свой собственный рынок, свои общественные связи и т. д. С другой стороны, централизация может уменьшить стоимость информации, устраняя дублирование в документообороте;

е) делегирование полномочий или объединение тех, кто чаще вступает в коммуникационное общение друг с другом.

3. Сеть может быть проверена на экономичность, возможно:

а) списки адресатов информации слишком обширны;

б) источник информации и место назначения сближены;

в) выбран не самый эффективный канал.

4. Передача сообщения по сети может быть слишком медленной. Время передачи можно исчислить для каждого канала, а суммарное время сопоставить с желаемым и использовать это отношение как базу при рассмотрении других сетей.

Внутренние задержки в коммуникациях могут создавать колебания выпуска продукции и запасов на складах, что может ошибочно приписываться внешним воздействиям.

Литература

1. *Steiner J.* Interpersonal Behavior as Influenced by the Accuracy of Social Perception // *Psychological Review*. 1955. Vol. 62.

2. *McLeod J. M.* The Contribution of Psychology to Human Communication Theory // *Human communication* / Ed. by F. E. X. Dance. N. Y., 1967. P. 216.

3. *Bavelas A.* Communication Patterns in Task – Oriented Groups // *Journ. Amer. Soc. Acoust.* 1950. Vol. 22.

4. *Heise G. A., Miller G. A.* Problem solving by small groups using various communication nets // *Journ. of Abnorm. and Soc. Psychology*. 1951. № 3. Vol. 46.

5. *Виханский О. С., Наумов А. И.* Менеджмент. М., 1994. С. 385–387.

6. *О' Шоннесси Дж.* Принципы организации управления фирмой. М., 1999. С. 205–206.

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ГРУППАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Значительные изменения, происшедшие в экономической и политической жизни России, непосредственно повлияли на систему преподавания иностранных языков, сложившуюся в нашей стране за многие десятилетия. Изменилось и отношение к иностранным языкам, так как изучающие их получили возможность применить свои знания на практике, в процессе общения с носителями языка. В наши дни иностранный язык становится инструментом профессиональной деятельности, а его знание – не переменным качеством востребованного специалиста любой сферы деятельности, в том числе и грамотного специалиста-юриста. Это хорошо понимают курсанты Волгоградской академии МВД России, которые с гораздо большим интересом изучают иностранные языки; при этом поменялись и приоритеты в овладении речевыми навыками: теперь многие курсанты хотят свободно говорить и писать на иностранных языках, общаться с иностранными коллегами. Одним словом, стремительное вхождение нашей страны в мировое сообщество «оживило» иностранные языки, сделало их реальным средством общения.

Волгоградская академия МВД России активно участвует в процессе интеграции российских вузов в мировую систему образования. Несколько лет назад на базе академии был создан Центр адаптации опыта правоохранительных органов зарубежных стран. Благодаря деятельности этого Центра общение с зарубежными коллегами стало вполне возможно как для лучших курсантов, адъюнктов и преподавателей, так и для сотрудников правоохранительных органов Волгоградской области. Они неоднократно принимали у себя коллег из США, Великобритании, Канады и других стран, а также сами выезжали за рубеж, где налаживали деловые и личные контакты, изучали опыт коллег-полицейских. Не секрет, что для подобных поездок обычно отбираются не просто профессионалы своего дела, а люди, достаточно владеющие иностранными языками. Однако многие из выезжавших за рубеж, несмотря на неплохое знание английского языка, при первых же контактах с носителями языка в естественной обстановке столкнулись с тем, что им очень сложно понимать собеседника из-за быстрого темпа или акцента. И это неудивительно, так как процесс восприятия естественной ино-

язычной речи на слух очень сложен и требует значительного языкового опыта и запаса, а также постоянной тренировки и совершенствования. Некоторые преподаватели иностранных языков считают, что это сложное умение приобретается обучающимися автоматически, в процессе овладения языком. Это отчасти верно, но мы значительно выигрываем во времени и эффективности обучения, если специально обучаем этому жизненно важному умению на занятиях. Поэтому преподаватели английского языка кафедры иностранных языков Волгоградской академии МВД России в последние годы на занятиях стали уделять больше внимания развитию у курсантов умения воспринимать речь носителей языка на слух. Особенно эффективно это удается в группах с углубленным изучением английского языка. Обучение в них ведется по особой программе с использованием современных методических пособий серии «Headway», снабженных аудио- и видеокассетами, что позволяет преподавателям, работающим в данных группах, интенсифицировать обучение курсантов аудированию как виду речевой деятельности.

В 2001 году на кафедре иностранных языков было проведено открытое занятие, целью которого было продемонстрировать возможные методы работы с аутивным текстом в группах с углубленным изучением английского языка. Занятие проводилось на материале учебника Headway, Pre-Intermediate, Unit 2. Тема занятия – «Значение образования в жизни человека. Обучение в японской школе» – была выбрана не случайно: непривычная для России система образования вызвала большой интерес у курсантов и послужила толчком для живого обсуждения этой темы на уроке. Целью занятия было не только развитие навыков аудирования, но и развитие устной речи на основе прослушанного текста, так как, по нашему мнению, задания, направленные на обучение восприятию иноязычной речи на слух, должны иметь выход и в другие виды речевой деятельности. Работа с аутивным текстом (интервью с преподавателем английского языка, который делится своими впечатлениями о жизни в японской школе) проводилась в три этапа: предтекстовый (Pre-listening activities); текстовый (While-listening activities); послетекстовый. Нами был разработан ряд упражнений, которые четко соответствовали каждому этапу. На предтекстовом этапе курсантам была дана фоновая информация, а также фотографии и рисунки, иллюстрирующие содержание текста, а затем выполнялись упражнения, помогающие снять возможные лексические трудности. На текстовом этапе обучаемым предлагались следующие виды заданий и упражнений: 1) вопросно-ответные (выбор

верного из множества предлагаемых ответов, завершение речевых высказываний и заполнение пропусков, восстановление, дополнение и расширение реплик диалога и т. д.). Например:

Teacher ... you can try lots of things until you find ...

Student (дополняет) until you find the right job.

На заключительном послетекстовом этапе курсанты (3–4 человека) кратко передали основное содержание текста, а затем высказали свое мнение о том, нравится ли им атмосфера, характерная для японской школы, о преимуществах и недостатках состязательной системы. Большинство курсантов успешно справились с заданиями и выступили с развернутыми сообщениями на английском языке, в которых постарались высказать собственное отношение к проблеме. В конце урока курсанты получили домашнее задание написать сочинение на тему: «Состязательная атмосфера на уроке – благо или вред?»

В целом занятие прошло успешно и получило положительные отзывы коллег-преподавателей.

М. В. Заворочай
ВАГС

СИСТЕМА СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА-МЕНЕДЖЕРА К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Для того чтобы иметь полное представление об исследуемом предмете (готовности), необходимо определить основные подходы к изучению этого явления, их особенности; выявить структуру готовности; определить сущность готовности будущих менеджеров в профессиональной деятельности.

С учетом этого положения обратимся к анализу накопленных знаний, посвященных этому вопросу.

Проблеме готовности человека к эффективной профессиональной деятельности посвящены исследования А. Д. Ганюшкина, М. И. Дьяченко, В. С. Мерлина, В. Н. Мясищева, Н. Д. Левитова, Б. Д. Парыгина, К. К. Платонова.

В научной литературе обозначались два подхода к изучению готовности к деятельности: функциональный (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Сластенин), при котором выявляются процессуальные качества непосредственно значимые для деятельности, и

личностный (В. С. Мерлин, В. С. Ильин, Е. С. Кузьмин, Я. Л. Колосминский, В. В. Сериков, В. А. Ядов, П. М. Яковсон), который предполагает изучение готовности как комплекса интегрированных, но разнородных свойств, различающихся по их месту и функциям в регуляции деятельности. При этом ведущую интегрирующую роль выполняют личностные качества, выражающие направленность на соответствующую деятельность. Сама проблема построения модели специалиста все чаще формируется как проблема построения личности специалиста.

При всей ценности функционального подхода ясна его ограниченность в возможности рассматривать некоторые аспекты сложных систем, к которым, несомненно, принадлежит личность, в том числе личность менеджера. Весьма прогрессивным в этом плане представляются усилия исследователей, направленные на разработку способов отражения целостной природы личности, усиления целостности в представлениях о целях профессиональной подготовки специалиста (В. С. Ильин, П. М. Яковсон).

С точки зрения функционального подхода готовность – это определенное функциональное состояние, психологическая и социальная установка отношения, характеризующая поведение личности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Сластенин).

Как отмечает В. А. Сластенин, готовность к деятельности есть такое особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности осознания на его выполнение. Она включает в себя различного рода установки на модели вероятного поведения, определения социальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата.

По мнению К. К. Платонова, профессиональная готовность – это субъективное состояние личности, осознающей себя способной и подготовленной к той или иной профессиональной деятельности и стремящейся к ее выполнению. Он рассматривает готовность к профессиональной деятельности как результат трудового воспитания, профессионального обучения, психической подготовки.

Думается, что определение готовности к деятельности не может ограничиться характеристиками опытности, мастерства. При оценке готовности очень важно определить внутренние силы личности, ее потенциалы и резервы, существенные для повышения производительности ее профессиональной деятельности в будущем.

В этой связи более точным, на наш взгляд, является понимание готовности как интегрального личностного образования, системы

качеств личности, обеспечивающей результативность деятельности специалиста.

Верен и весьма значим в этом плане вывод В. С. Мерлина о том, что готовность к труду – это прежде всего готовность личностная. Среди всех параметров готовности к профессиональной деятельности на первый план он выдвигает личностный параметр.

Этой же точки зрения придерживается Я. Л. Коломинский, считая готовность к труду определенным уровнем в развитии личности, предполагающим сформированность целостной структурированной системы ценностных, когнитивных, эмоционально-волевых и операционно-поведенческих качеств личности, обеспечивающих ее оптимальное ориентирование в деятельности.

Таким образом, профессиональная готовность понимается многими исследователями как один из критериев результативности процесса подготовки, как система интегративных свойств, качеств личности и как установка на будущую деятельность.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что термин «готовность» употребляется в самых различных значениях. Этим понятием обозначают явления, имеющие различное содержание. Так, говорят о готовности социальной, жизненной, личностной, профессиональной, нравственной и т. д.

На наш взгляд, готовность можно рассматривать через понятие «самоопределение человека», в данном случае – будущего менеджера.

В силу этого нам представляется важным рассмотреть основные направления изучения сущности понятия «самоопределение».

Проблема изучения самоопределения в *психологии* чаще всего связывается с понятием *внешних условий*, когда личность не может действовать, не «преломив» внешние требования через свое «внутреннее». Как писал А. Н. Леонтьев, «внутренняя по своей форме деятельность происходит из внешней практической деятельности, не отделяется от нее и не становится над ней, а сохраняет принципиальную и притом двустороннюю связь». По мнению С. Л. Рубинштейна, в профессиональном поведении, как в человеческом поведении вообще, зависимость действий человека от социальной ситуации предполагает «внутренний момент самоопределения, верности себе». Другими словами, «чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: чем я был? – что я делал? – чем я стал?». Понятие «самоопределение» С. Л. Рубинштейн связывает с отношением личности к окружающему, к другим людям, к основным явлениям жизни.

Признавая эти идеи как методологические регулятивы самоопределения будущих менеджеров в мире профессиональной деятельности, нам представляется важным учет в процессе профессиональной подготовки менеджера направления «внешнее» через «внутреннее», выделенного М. В. Николаевой. Этот учет возможен через реализацию следующих положений:

1. Ведущую роль в управленческом процессе играет принцип встречной активности. Ответственность за управленческий процесс лежит не только на менеджере, но и на отдельных сотрудниках этого коллектива. Взаимоответственность порождает взаимодоверие, субъект-субъектные отношения. Активность коллег становится опорой для творчества менеджера.

2. В центре внимания оказывается усвоение приемов и способов мыслительной деятельности, умение анализировать, сравнивать, обобщать, так как рассуждающая личность способна без усилий приобретать нужные ей знания, умения и навыки. Для этого используются диспуты, дискуссии и другие формы активного развития индивидуальности, формирования специалиста.

3. Признание того, что недостаточно организовать микросреду для развития личности, недостаточно изменить деятельность, чтобы изменить сознание людей, необходима направленность личности на самопознание, самоконтроль, стремление к самореализации.

4. Обязательный учет индивидуального в человеке. Быть индивидуальным значит быть свободным и творческим.

Литература

1. *Абдульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М., 1991.
2. *Артемьева Т. А.* Психология способностей и всестороннее развитие личности. М., 1978. С. 21–38.
3. *Гинзбург М. Р.* Психологическое содержание личного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
4. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологические аспекты. Минск, 1985.
5. *Головаха Е. А.* Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988.
6. *Анцыферова Л. И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. С. 8–19.

К ВОПРОСУ ОБ АКТИВНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Обучение – процесс двусторонний, и поэтому его качество зависит как от дидактического совершенства работы преподавателей, так и от отношения студентов к проводимым занятиям, от уровня их познавательной активности. Только это сочетание высокой научной содержательности и методического мастерства преподавателя с умелым стимулированием познавательной деятельности студентов создает надежную основу для глубокого и прочного овладения изучаемым материалом.

Специфика вузовского обучения

Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеют знание и учет тех особенностей вузовского обучения, которые обуславливают необходимость перестройки у студентов сложившихся в школе стереотипов учебной работы и вооружение их новыми умениями и навыками учебно-познавательной деятельности.

Естественно, что первокурсники, попадая в новые условия, где необходимо применить новые методы обучения, нуждаются в помощи и особом внимании. Это связано с увеличением нагрузки, а также с переходом на новые формы и методы работы.

Виды учения и особенности традиционного обучения

Учение складывается из определенных действий, зависящих от того, какую функцию выполняет обучаемый. Это могут быть следующие функции:

- 1) пассивное восприятие и освоение преподнесенной извне информации;
- 2) активный самостоятельный поиск и использование информации;
- 3) организация извне направленного поиска и использования информации.

В первом случае студента рассматривают как объект формирующих воздействий педагога. В основе научения лежит преподнесение ему готовой информации, готовых знаний и умений на основе разных методов: сообщение, разъяснение, показ и требования к определенным действиям студента. Учение складывается из подражания, дословного или смыслового восприятия и повторения,

репродуктивного воспроизведения тренировки по образцам и правилам.

Во втором случае студент рассматривается как субъект, формирующийся под воздействием собственных интересов и целей. Это вид естественного самонаучения, когда учение складывается из таких действий, как выбор вопросов и задач, поиск информации, осмысливание, творческая деятельность, отвечающая его потребностям и интересам.

В третьем случае обучение выступает как руководство направленной познавательной активностью студента на основе педагогических методов: постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование. Учение складывается из таких действий студента, как решение задач и оценка результатов, пробы и ошибки, экспериментирование, выбор информации и применение знаний.

Недостатки традиционного обучения:

- усредненный общий темп изучения материала;
- единый усредненный объем знаний, усваиваемых учащимися;
- большой удельный вес знаний, получаемых в готовом виде через учителя;
- преобладание словесных методов;
- большая нагрузка на память.

При традиционном обучении наблюдается разрыв между теми требованиями, которые предъявляются к учащемуся, и теми знаниями, которые потребуются в реальной профессиональной деятельности.

Роль активных методов обучения в совершенствовании учебного процесса

К числу активных методов обучения относятся:

- проблемное обучение (проблемная лекция, проблемные вопросы и др.);
- лично ориентированное обучение;
- развивающее обучение;
- коммуникативные методы обучения (особенно диалог);
- эвристические методы обучения;
- игровые методы в обучении (разыгрывание ролей, деловые игры, анализ и решение конкретных (конфликтных) ситуаций);
- метод «проектов».

В 60–70-е гг. проблемное и развивающее обучение выступили альтернативой массовому нормативно-ориентированному обуче-

нию, внеся в практику тенденции усиления роли ученика в образовании.

Действие принципа проблемности начиналось с простой имитации поиска, когда учитель заранее знал то, что должно быть найдено учеником, подводил его к правильному ответу. Затем в педагогику стали проникать идеи о том, что неизвестность образовательного продукта может относиться не только к ученику, но и к учителю (В. С. Библер, Г. П. Щедровицкий и др.). Возникла методика обучения через диалог ученика и учителя, находящихся в равной ситуации незнания (С. Ю. Курганов). Появились попытки передачи учителю проективных методик организации деятельности учащихся по их самостоятельному поиску знаний (Мастерская открытий).

Цель проблемного обучения – усвоение учениками заданного предметного материала путем выдвижения учителем специальных познавательных задач-проблем. Методика проблемного обучения построена так, что ученики «наводятся» учителем на известное решение или направление решения задачи. Эвристический подход к образованию позволяет расширить возможности проблемного обучения, поскольку ориентирует учителя и ученика на достижение неизвестного им ранее результата.

«Обучение в самом общем виде, – пишет М. И. Махмутов, – это передача опыта старших поколений молодому поколению». Целью эвристического обучения является не передача ученикам опыта прошлого, а создание ими личного опыта и его продукции, ориентированной на конструирование будущего в сопоставлении с известными культурно-историческими аналогами. Объектами поисково-познавательной деятельности в эвристическом обучении являются не проблемы и задачи, но и сами учащиеся, их индивидуальный личностный потенциал, креативные, когнитивные, рефлексивные процедуры. Эвристическое обучение приводит к изменению (развитию) не только учеников, но и учителей, которым приходится организовывать учебный процесс в ситуациях «незнания» истины.

Развивающее обучение сместило образовательные акценты с изучения учениками материала по предметам на их учебную деятельность, ориентированную на развитие теоретического мышления (В. В. Давыдов) или на всестороннее развитие ученика (Л. В. Занков). Таким образом, в развивающем обучении подразумевается усвоение учениками сообщаемых им знаний, но не репродуктивно, а в процессе их собственной деятельности.

Эвристическое обучение отличается от развивающего качественно новой задачей: развитием не только ученика, но и траектории его образования, включая развитие целей, технологий, содер-

жания образования. Поскольку ученик в эвристическом обучении ставит собственные цели, открывает знания, то содержание образования для него оказывается вариативным и развивается (изменяется) в ходе деятельности самого ученика. Ученик оказывается субъектом, конструктором своего образования, он полноправный источник и организатор своих знаний, не менее важный, чем учитель или учебник.

Эвристическое обучение тесно связано с личностно-ориентированным обучением (В. В. Сериков и др.). Данный тип обучения предусматривает возможность создания учеником целой системы жизненных смыслов. Дидактическая эвристика опирается на данную возможность, развивая ее до уровня теории соответствующего типа обучения.

Применение в учебном процессе активных методов обучения призвано обеспечить решение таких проблем, как обучение студентов самостоятельному углублению собственных знаний и их применению в конкретных условиях, ориентация студентов на творческий отбор, анализ и систематизацию прорабатываемого материала, эффективная подготовка к будущей профессиональной деятельности.

М. А. Иванова
ВА МВД России

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РЕЦЕПТИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ЧТЕНИЮ И АУДИРОВАНИЮ) В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В целях интенсивного включения в учебный процесс иностранные учащиеся ВА МВД России должны приобрести навыки и умения, необходимые для слушания лекций, чтения литературы, подготовки устных высказываний на семинарах, сдачи зачетов, экзаменов по общеобразовательным и специальным дисциплинам. Поэтому обучение рецептивным видам речевой деятельности (чтению и аудированию) является одной из важных задач совершенствования учебного процесса по русскому языку в иностранной аудитории.

Материалами для обучения чтению и аудированию в условиях нашего вуза могут быть тексты учебников, фрагменты лекций по истории России, теории, истории государства и права, уголовному праву, процессу и другим дисциплинам.

Большинство исследователей в области методики рекомендуют обучать рецептивным видам речевой деятельности взаимосвязанно, поскольку именно взаимосвязанное обучение дает возможность опираться на слуховые, зрительные и моторные ощущения, способствующие усвоению языкового материала.

Взаимосвязанное обучение чтению и аудированию должно быть одновременным и развиваться в рамках определенного последовательно-временного соотношения, которое отражено в программах по русскому языку для студентов-иностранцев нефилологических факультетов вузов РФ.

Так, в начальный период основное аудиторное время отводится на обучение аудированию и чтению (на каждый из этих видов речевой деятельности не менее 30 %). В конце первого курса аудиторное время на обучение говорению и письму возрастает до 50–60 %, и соответственно уменьшается время на чтение и аудирование.

Следующее требование к взаимосвязанному обучению рецептивным видам речевой деятельности – необходимость общего лексико-грамматического материала, который, будучи включенным в чтение, с определенной частотой и в разных формах встретится и в аудировании. Этому может способствовать тематическая организация текстового материала для чтения и аудирования. Кроме того, взаимосвязанное обучение чтению и аудированию необходимо осуществлять на основе системы специальных упражнений, которая предполагает следующие этапы работы:

1) предтекстовые упражнения, цель которых – подготовка к чтению (аудированию) текста;

2) притекстовые упражнения. Чтение (прослушивание) текста – практика деятельности;

3) послетекстовые упражнения, цель которых – контроль понимания прочитанного (прослушанного) текста – результат деятельности.

Таким образом, взаимосвязанное обучение рецептивным видам речевой деятельности – это обучение, направленное на одновременное формирование навыков чтения и аудирования в рамках их определенного последовательно-временного соотношения, на основе общего языкового материала, с помощью специальной серии упражнений.

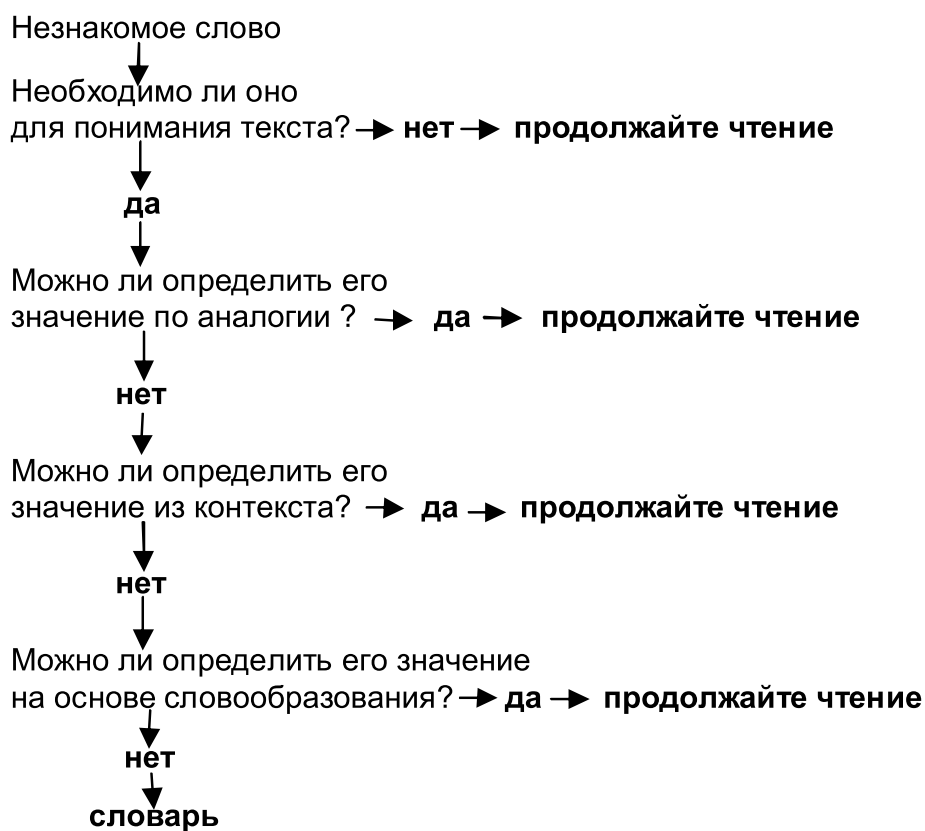
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЫБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОСМОТРОВОМУ ЧТЕНИЮ

Учитывая большой поток юридической литературы на английском языке и дефицит времени, на который всегда жалуются специалисты, на наш взгляд, очень актуальным является обучение именно просмотровому чтению (ПЧ).

Этот вид чтения дает возможность сделать в сжатый период времени вывод о необходимости использования материала на английском языке для работы.

Основной особенностью ПЧ является быстрое осмысление текста, но такой результат достигается лишь в итоге накопления определенной суммы знаний, умений и навыков.

ПЧ предполагает чтение без обращения к словарю или грамматическому справочнику. Понимание 70 % объема текста считают достаточным для практических целей. Когда необходимо более полное понимание текста, может использоваться следующая методика (по Д. Шейлзу):



Данная методика позволяет свести использование словаря к минимуму, научить не бояться читать без словаря.

Несомненно, для обучения ПЧ следует использовать специально подобранные тексты. Не останавливаясь на всех характеристиках текста подробно, укажем, что, как аргументированно считают Л. И. Зильберман и М. А. Павликова в пособии «Линейно-комплексный анализ текста», целесообразно использовать на первом этапе обучения не столько тексты по научной специальности обучаемого, сколько тексты общенаучного содержания.

Следующие соображения подтверждают этот вывод:

1. Программа подготовки к сдаче кандидатского экзамена предполагает эту работу, так как беседа на основе содержания таких текстов включена в кандидатский экзамен.

2. Общенаучные тексты более понятны всем обучающимся и преподавателю, что позволяет работать с текстами более углубленно.

3. Такие тексты дают возможность использовать коллективные виды занятий для развития навыков беспереводного чтения и других видов чтения.

4. Общенаучные тексты, более сложные по языку и пространственные по объему, подходят и для углубленного изучения грамматического и лексического материала.

Таким образом, проводя основную подготовительную работу на текстах общенаучного содержания, группа переходит к работе над текстами по специальности, уже обладая рядом необходимых умений и навыков, в том числе и для просмотрового чтения.

Литература

1. *Зильберман Л. И.* Структурно-семантический анализ текста. М., 1982.
2. *Зильберман Л. И.* Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. М., 1988.
3. *Зильберман Л. И., Павликова Т. А.* Линейно-комплексный анализ текста. М., 2000.
4. *Шейлз Д.* Коммуникативность в обучении современным языкам. М., 1955.

ЖАНРООБРАЗУЮЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНЫХ ОБРАЩЕНИЙ ГРАЖДАН В ОРГАНЫ ВЛАСТИ И УПРАВЛЕНИЯ

Формирование жанрового канона делового письма – личного обращения гражданина ориентировано на достижение максимальной эффективности деловой коммуникации, связанной для отправителя делового письма прежде всего с задачей убеждения получателя письма в своей (отправителя) правоте и, как следствие, побуждения его к необходимым управленческим шагам в интересах отправителя. Однако для теоретиков классической риторики очевидна высокая сложность задачи «влияния на систему убеждений другого». Воздействие зачастую реализуется в нежелательном для говорящего/пишущего направлении; а значит, это процесс, нуждающийся в оптимизации.

Принято считать, что когда в сферу делового общения вовлекаются частные лица, то индивидуально-личный момент не находит, как правило, отражения в стилистических особенностях изложения. Сведения касаются лишь «социально-типизированных, официальных сторон жизни отдельного лица» [1].

Однако деловые письма (ДП) – личные обращения граждан в органы власти и управления не подтверждают данной позиции, так как в самом их названии отражена двойственная природа: ДЕЛОВОЕ письмо – ЛИЧНОЕ обращение гражданина. Деловое начало в таком тексте постулируется сферой циркуляции данных текстов, а личное – интенцией автора, не принадлежащего управленческим структурам, решить собственные проблемы, либо предложить собственный вариант разрешения общественно значимых проблем.

Наблюдения показывают, что в ДП – личных обращениях деловой стиль переплетается с разговорным, публицистическим и частично научным стилями. Таким образом, функционально-стилистический аспект не может быть положен в основу характеристики жанра ДП – личного обращения, но должен учитываться при описании его модальных характеристик.

Жанр – это устойчивый тип текстового произведения, единство особенных свойств формы и содержания, определяемое целью и условиями общения и ориентированное на предполагаемую реакцию адресата.

Для определения специфических черт риторического жанра полезно воспользоваться вопросами, набор которых был определен еще в древних риториках: кто? к кому? о чем? как? зачем?

Следует отметить, что не во всех жанрах перечисленные вопросы имеют одинаково важное значение: они могут иметь, а могут не иметь жанрообразующего смысла. Для определения их значения в ДП – личном обращении необходимо ответить на каждый из них с позиции коммуникации: «Гражданин → ДП → Должностное лицо».

1. Кто? – Гражданин обязан указать о себе сведения правового характера (неанонимный текст), Ф.И.О., адрес, дополнительные сведения социального отношения к проблеме: профессия, возраст и т. п. Отсутствие таких сведений позволяет чиновникам не рассматривать данное ДП, определив его как анонимное. Таким образом, этот вопрос является жанрообразующим.

2. К кому? – Гражданин обязан указать точное наименование организации, в которую обращается с ДП. В качестве дополнительных могут быть указаны наименование должности чиновника, которому направлено ДП, его фамилия, имя, отчество. Отсутствие таких сведений порождает многократное переадресование ДП из организации в организацию с пометкой «По принадлежности», что существенно увеличивает временные и производственные процессы по его обработке. С позиций риторики, отсутствие данных сведений не позволяет автору учесть конкретные характеристики адресата, что может снизить коммуникативный эффект ДП. Поэтому вопрос является жанрообразующим.

3. О чем? – Гражданин обязан точно, конкретно и лаконично сформулировать вопрос (проблему), побудившую его обратиться в инстанцию. Он должен отобразить и изложить необходимые факты, сведения и т. п., аргументирующие постановку данного вопроса. Отсутствие таких сведений порождает высокую интерпретируемость ДП и, как следствие, рассмотрение документа с позиций, которые не прогнозировались автором. Этот вопрос также является жанрообразующим.

4. Как? – ДП должно быть построено в соответствии с нормами деловой коммуникации: текст должен иметь сравнительно небольшой объем; в нем должны быть соблюдены этикетные нормы, статусная дистанция между участниками коммуникации. Несоблюдение данных требований выводит обращение гражданина из разряда официально-деловых. Таким образом, этот вопрос является жанрообразующим.

5. Зачем? – В ДП должна быть вербализована цель обращения в виде конкретной формулировки, что обеспечивает работу с доку-

ментом в направлении, необходимом автору. Вопрос является жанрообразующим.

Каждый тип официального письма имеет свою языковую формулу (слово-дескриптор).

Языковая формула – это устойчивый оборот, словосочетание, выражающее вид, характер той или иной управленческой, профессиональной или производственной функции. По языковой формуле можно судить о типе письма, что позволяет определить цель его использования и приемы работы с ним. Например: «Прошу...», «Вам предписывается...», «Не представляется возможным...».

ДП – личное обращение в органы власти и управления как жанр характеризуется следующими признаками:

1. Это произведение первичного жанра (по М. М. Бахтину), т. е. характеризуется простой композицией, нерасчлененным тезисом.

2. Это произведение, требующее ответной реакции в виде текста и определенных действий, прогнозируемых автором, т. е. иницирующий текст.

3. Это произведение, темой которого является постановка конкретной проблемы, а целью – вариант ее разрешения. Тема произведения соответствует компетенции реципиента – должностного лица либо профилю организации, в которую направлено ДП.

4. Это аргументативный текст, так как проблемная ситуация предполагает подтверждение фактами, причем преобладают в нем логические аргументы, хотя в качестве дополнительных могут быть использованы и эмоциональные.

5. Это произведение с жесткой структурой, которая состоит из следующих коммуникативных блоков, т. е. коммуникативно значимых отрезков текста, выражающих какой-то элемент мысли и одновременно являющихся смысловой частью целого текста, выражающего общий смысл законченного письменного высказывания.

6. Это произведение официально-делового стиля, канцелярского (управленческого) подстиля, поэтому текст должен быть стилистически однородным, однако необходимо учитывать, что это личное обращение гражданина, поэтому в качестве дополнительных могут быть использованы приемы психологического воздействия гражданина на должностное лицо с целью положительного разрешения вопроса.

Перечисленные признаки определяют основу жанра ДП – личного обращения гражданина.

Литература

1. Барлас Л. Г. Русский язык. Стилистика. М., 1978.

2. *Бахтин М. М.* Литературно-критические статьи. М., 1986.
3. *Безменова Н. А.* Речевое воздействие как речевая проблема // Проблемы эффективности речевой коммуникации. М., 1989.
4. *Гойхман О. Я., Надеина Т. М.* Основы речевой коммуникации // Ред. О. Я. Гойхман. М., 1997.
5. *Зильберт Б. А.* Речевое (текстовое) общение в массовой информации и проблема обратной связи // Речевое общение: цели, мотивы, средства. М., 1982. С.138–145.
6. *Каменская О. Л.* Текст и коммуникация. М., 1990.
7. *Ножин Е. А.* Деловое общение – генератор деловой активности. Пермь, 1992.

Е. В. Козлов
ВАГС

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ВЫМЫСЕЛ

Содержание фикционального сообщения вряд ли демонстрирует необходимые различительные признаки для разграничения вымышленных текстов на литературу и паралитературу. В большей мере характер семиотической природы текста оказывается критерием для отнесения того или иного нарративного типа к литературному пространству. Так, Д. Серль и Ж. Женетт соглашаются с тем, что комиксы являют пример нелитературного вымысла. Оценки двух знаменитых исследователей расходятся в определении литературного характера фикции в анекдотах (для Ж. Женетта достаточным признаком литературности является фикциональность вербального текста, а для Д. Серля фикциональность – необходимое, но не единственное условие для отнесения некоторого речевого произведения к литературе). Впрочем, представляется, что маргинальность анекдота и комикса по отношению к жанрам «высокой» литературы, определяющим литературный процесс, является общим качеством для обеих нарративных форм. Паралитература позиционирована на обочине литературного пространства, что позволяет относить к ее лимбу и повествовательные типы, не обязательно имеющие гомогенно-вербальную природу своей семиотической организации: с положением комиксов в ряду паралитературы согласны практически все. Паралитература (бульварная литература) по определению занимает маргинальные позиции в литературном пространстве. Паралитературный текст, в принципе, не может стать событием в литературной жизни. И несмотря на оценочный субъективизм, литературная критика анализирует произведения, исходя из определенного образца совершенного текста, что составляет классическую литературную

традицию. Такая традиция, несомненно, не является застывшей, и с течением времени претерпевает определенные изменения. Некоторые из этих изменений оказываются закономерным результатом заимствований из области паралитературы. Установки социокультурного плана, в той или иной степени обуславливающие восприятие и интерпретацию фикционального сообщения, позволяют реципиенту определять меру вымысла, что в одних случаях происходит согласно интенциям отправителя, а в других – возникает как непредвиденный результат перлокуции.

Известно, что паралитература занимает определенное место в жанровом (архитекстуальном) пространстве повествовательных форм. Одни жанры массового чтения близки к реалистическому письму, другие конструируют вымышленные миры. В любом случае, общим правилом является то, что вымысел обещает читателю «то бескорыстное удовольствие, которое отмечено печатью эстетического суждения». И здесь желание воспринимать фикцию и внешнее правдоподобие повествований часто выступает в качестве определяющего мотива чтения. Некоторые авторы пытаются установить любопытные гендерные соответствия, относительно специфики массового чтения: «Мужчины любят правду, похожую на ложь, а женщины – ложь, похожую на правду. Первые с интересом читают, скажем, философские сказки или социальную фантастику, где убедительные персонажи с реальной психологией, а также правдоподобные ситуации помещаются в откровенно вымышленную, часто гротесковую среду. А дамы зачитываются легкими детективами и сентиментальными романами, где действие хоть и происходит в нашем мире, но правды жизни ни на грош».

Возвращаясь к художественному вымыслу, следует отметить, что массовая рецепция предполагает случаи наивной интерпретации, когда онтологическая граница вымышленного и действительного будет размыта. В какой мере это будет эффектом текста? Действительно, основная масса текстовой продукции, которую «более или менее интуитивно относят к паралитературе, характеризуется обращением к текстовым механизмам, способствующим уничтожению барьеров между реальностью и вымыслом». Нам представляется, что из вышеизложенного следует такое понимание альтернативы поэтической и коммуникативной (информационной) функции: для литературного текста, характеризующегося по определению высокой эстетической значимостью, свойственна минимизация коммуникативной функции за счет увеличения поэтической. Известное маргинальное положение паралитературы предполагает, что поэтическая функция в меньшей мере, чем при рецепции

литературного текста, нейтрализует коммуникативную. Текстовые механизмы, способствующие возникновению правдоподобного характера художественной фикции и даже участвующие в процессе стирания граней между реальностью и вымыслом, создают *референциальную иллюзию*, которая является дефиниционным компонентом паралитературного текста. Многие исследователи, изучающие механизмы массовой коммуникации, обращают внимание на то, что эффективность и продуктивность коммуникатов определяется обильным использованием клише, принадлежащих разным семиотическим уровням (от лексических стереотипов до повествовательных). Представляется небезынтересным то, в какой мере клишированность, стереотипность массовой художественной коммуникации может повлиять на конструкции референциальной иллюзии и их восприятие или, если переформулировать вопрос, в какой мере референциальная иллюзия предопределяет свойство фикции паралитературного текста преодолевать онтологические, прагматические и текстуальные границы.

К числу тех клише, которые в известной степени воздействуют на референциальную иллюзию, имеют прямое отношение нарративные стереотипы паралитературной повествовательности. Популярны романы обнаруживают свою зависимость от фольклорных сказаний, жанр которых предполагает эксплицированную фигуру повествователя, реализующего субъективное повествование. Он явно создает структуру произведения и является инстанцией, направляющей информацию к реципиенту. Паралитературное повествование использует два пути натурализации повествуемого вымысла. Первый заключается в использовании глагольных форм прошедшего несовершенного, передающего идею так называемого *исторического прошлого*. Повествователь имплицитен, а повествование начинается вполне естественно, как бы само собой. С первых строк реципиенту сообщаются некоторые исторические основания, предшествующие основным событиям текста, или, прежде чем вывести на сцену основных действующих лиц, читателю демонстрируют описание природы: «Город накрыли обложные тучи и проливные дожди. Мутные бурлящие потоки неслись вдоль бортиков тротуаров, не успевая сливаться в переполненные водостоки» (первые строки романа Д. Ольбика «Президент»). «Естественная» объективность, возникающая как результат такого повествовательного зачина, освобождает адресанта от какой бы то ни было легитимации своей точки зрения. Другим немаловажным результатом для продуктивности паралитературного нарратива оказывается создание впечатления о якобы нескончаемом характере повествования (*quasiment interminable*): рассказ, начатый сам по себе,

может продолжаться до бесконечности. Данную особенность отмечал еще Э. Бенвенист.

Другой путь создания естественного характера наоборот ведет к субъективизации повествования: эмпирический автор скрывается под маской одного из персонажей, который выдвигается на роль интрадигетического нарратора – рассказчика, свидетеля и участника происходящих (и описываемых им) событий. А. Конан Дойл справедливо рассматривается как один из первооткрывателей (после Э. По, учеником которого он был) данного приема в массовых развлекательных текстах. Д. Серль видит в подобном приеме удвоение фикции, двойное притворство: Конан Дойл не только притворяется, будто делает утверждения, он еще притворяется, будто он – Джон Ватсон, делающий утверждения. Ж. Женетт считает, что притворство на самом деле одно – Конан Дойл прячется под маской Ватсона, а утверждения Ватсона серьезны фиктивно, так как они имеют смысл в рамках созданной фикции. «Притворство (когда притворяются другим человеком) сильнее притворства в третьем лице (когда просто притворяются, будто утверждают)». Очевидная эффективность описываемого способа создания референциальной иллюзии во многом проявилась в нарушении фикционального пакта, в вынесении единиц фикционального высказывания за пределы фикции: как известно, многие читатели приняли вымышленную фигуру Шерлока Холмса за личность действительно существующую.

Д. Куэня указывает на то, что использование фигуры интрадигетического нарратора позволяло авторам первых паралитературных текстов сохранять некоторую ироническую дистанцию по отношению к своему повествованию. Для большинства современных паралитературных текстов свойственна натурализация вымышленного повествования посредством фигуры скрытого повествователя и глагольных форм прошедшего несовершенного. Ироническая дистанция, впрочем, оказывается востребованной в некоторых жанрах, например в так называемом жанре *иронического детектива*. У. Эко показывает, какая игра иногда предпринимается отправителями фикциональных сообщений для того, чтобы в художественных или коммерческих целях актуализировать или, наоборот, маскировать фикцию. Нужная модальность восприятия задается сигналами, располагающимися на периферии текста, в пределах его паратекста. Так, несколько изданий «Повести о приключениях Артура Гордона Пима» Э. По поддерживали в читателях референциальную иллюзию, посредством зачина произведения, начинающегося от первого лица, и даже выхода в свет произведения без имени автора. «Вместо этого в нем появилось предисловие, подписанное

именем «А. Г. Пим», представляющее описанные события как реальные факты и уведомляющее читателей, что «в содержании журнала значилось его (мистера По) имя», потому что рассказ, в который никто все равно бы не поверил, проще было подать “под видом вымышленной повести”». Роль рассказчика, предваряющего повествование в пределах паратекста зачином от первого лица: «Меня зовут Артур Гордон Пим...», передается персонажу, т. е. происходит взаимопересечение точек зрения нарратора и персонажа, что действительно максимально усиливает референциальную иллюзию. У реципиента складывается представление, что фигура персонажа-нарратора является также и эмпирическим автором.

Любопытно, что повествование от имени персонажа-нарратора (интрадигетического повествователя) в значительной мере позволяет продолжение повествования за пределами некоторого конкретного текста. Это доказывают многочисленные продолжения приключений Шерлока Холмса и доктора Ватсона, приключений Артура Гордона Пима. Иррадиация фикции за пределы текста является дополнительным доводом в пользу интеграционистов, рассматривающих фикциональное сообщение как некоторое единство высказываний. Именно перенесение вымысла в его целостности является условием для порождения продолжений, создания серийных текстов, столь характерных для паралитературы. В случае трансформации в единстве фикции с неизбежностью происходит ее разрушение, что проявляется (при переносе фикции за пределы одного текста в другой текст) в виде пародии.

И. В. Комиссарова
ВА МВД России

АНГЛИЙСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Изучение и преподавание иностранных языков для специальных целей являются одним из приоритетных направлений в современной лингвистике и методике преподавания иностранных языков. В основу теории языка для специальных целей легли основные принципы функциональной стилистики, согласно которым естественные человеческие языки отличаются большим многообразием функционально-стилистических проявлений. К основным функциональным стилям проявления языка относят язык художественной

литературы, газетный язык, научный язык и язык официальных документов.

Функционально-стилистическое разнообразие языковых проявлений непосредственно сказывается на преподавании иностранного языка. Даже когда учащийся стремится изучить «язык в целом», он вначале должен уточнить, какой функциональный стиль интересует его в первую очередь. Если речь идет о студентах неязыковых специальностей высших учебных заведений, то, хотя разговорная речь и художественная литература занимают определенное место в программе преподавания, основное внимание обращается на профессионально ориентированный регистр речи, который называют «языком для специальных целей».

Таким образом, язык для специальных целей представляет собой специфическую разновидность «языка в целом», которая используется при общении в той или иной специальной области. Язык для специальных целей не является чем-то монолитным и однородным; напротив, он характеризуется высокой степенью неоднородности и распадается на функционально-стилистические разновидности. Он содержит в себе, с одной стороны, тексты, максимально близкие к «повседневному языку», т. е. не отличающиеся от него существенно по характеру речеупотребления слов, и с другой – тексты, в которых идиоматические свойства слов сведены до минимума. Такая функционально-стилистическая дифференциация языка для специальных целей оказывается возможной потому, что помимо элементов, характерных для функции сообщения, в нем присутствуют черты, свойственные другим функциям, а именно общения и воздействия, причем проявленность элементов разных функций может быть весьма различной в произведениях речи, даже близких по содержанию.

Английский юридический язык реализуется в основном в рамках научного и официально-документального стилей речи, хотя первое знакомство с юридической терминологией происходит, как правило, на страницах художественных произведений и газетных сообщений. В рамках литературно-художественного и газетного стиля английский юридический язык воплощается в жанре детектива и криминальной хроники.

В рамках официально-документального стиля английский юридический язык реализуется в регистре права и формируется текстами, обладающими юридической силой. Регистр права подразделяется на три подрегистра: законодательный, судебный и документальный. Законодательный подрегистр формируется текстами, устанавливающими нормы права для всего общества, а

именно законодательный акт (Act), кодекс (Code), статут (Statute) и др. Судебный подрегистр представлен жанрами судебного режима (Judgment), судебного приказа (Court Order) и т. д. Документальный подрегистр включает в себя жанры договора (Agreement), доверенности (Power of Attorney) и др.

В рамках научного стиля речи английский юридический язык проявляется в регистре правоведения и формируется текстами правовой тематики, не обладающими юридической силой. Регистр правоведения включает в себя подрегистры собственно научных текстов, судебный подрегистр и законодательный подрегистр. Подрегистр собственно научных текстов представлен жанрами научной статьи, монографии и др. Судебный подрегистр включает сокращенные или адаптированные тексты судебных решений (Case), а также переписку юристов по поводу судебного разбирательства. Законодательный подрегистр состоит из разъяснений к законодательным актам, комментариев к кодексам и т. д.

Подобное жанровое разнообразие английского юридического языка может эффективно использоваться при обучении английской юридической терминологии и переводу юридических текстов. Для этого при подборе учебного материала следует учитывать понятийно-жанровый принцип, согласно которому отбираются разножанровые тексты из одной и той же понятийной области, т. е. отрасли права (Criminal Law, Family Law, и т. д.). Например, уголовное право может быть представлено газетным сообщением, протоколом осмотра места происшествия, несколькими статьями из уголовного кодекса и судебным решением.

Понятийно-жанровый принцип является одним из эффективных способов освоения юридической терминологии и направлен на ознакомление с особенностями функционирования юридической лексики в разных типах юридических текстов в зависимости от подрегистра, жанра и функционально-стилистической разновидности текста. Для работы в рамках этого метода необходимо четко представлять, какие признаки юридической терминологии проявляются и преобладают в различных жанрах, принадлежащих различным подрегистрам, и на какие из них необходимо обращать внимание студентов в первую очередь.

Современный английский юридический язык представляет собой сплав специальных слов латинского, англосаксонского и французского происхождения. Английский юридический язык, особенно в регистре права, является сугубо консервативным и архаичным. Он отличается доминированием длинных предложений, пассивных конструкций, многословием и необычным порядком слов. Многие из

перечисленных особенностей обусловлены стремлением юристов обеспечить ясность и точность изложения, зачастую в ущерб простоте и краткости. Точности изложения способствует также использование специальной юридической терминологии, так как термины включают в себя информацию, для передачи которой потребовалось бы несколько страниц текста, отражающего историческое развитие данного правового понятия. Многообразие терминологических единиц, таких как термины, номены, терминомы и профессионализмы, осложняет чтение и понимание юридических текстов регистра права, что необходимо учитывать в практике преподавания английского языка права. Однако, с другой стороны, сложность юридической терминологии способствует развитию глубокого интереса к языку права как с лингвистической, так и экстралингвистической точек зрения.

Английский юридический язык регистра правоведения проще языка права как с лексической, так и с грамматико-синтаксической точек зрения, что свидетельствует об усилении функции общения в рамках данного регистра. Направленность текстов регистра правоведения смещается в сторону простоты и краткости изложения. Обилие общенаучной и общеправовой терминологии облегчает понимание и перевод текстового материала при достаточно высоком проценте отраслевой терминологии.

Принципиальным положением методики преподавания языков для специальных целей является поступательное движение от наиболее простых ко все более сложным в терминологическом плане текстам при сохранении полной аутентичности материала. Таким образом, обучение английскому юридическому языку следует начинать с текстового материала, характерного для литературно-художественного и газетного стиля, поскольку здесь юридические термины, понятные любому обывателю, встречаются в окружении общеупотребительной лексики, знакомой учащимся по школьной программе. На среднем этапе обучения английскому юридическому языку следует предлагать разножанровые тексты научного стиля речи из регистра правоведения, постепенно переходя к текстовому материалу официально-документального стиля, что соответствует продвинутому этапу освоения юридической терминологии. Данная последовательность позволит обеспечить активное усвоение базовых общеправовых и отраслевых терминов, с дальнейшим увеличением объема конкретной терминологии, присущей тому или иному жанру юридического текста.

При отборе и организации текстового материала следует учитывать основные принципы преподавания иностранных языков для

специальных целей. Во-первых, содержание учебного материала должно относиться к сфере профессиональных знаний учащихся. Во-вторых, текстовый материал должен быть тематически связан. В-третьих, с языковой точки зрения учебный материал должен быть градуирован с учетом основных функционально-стилистических проявлений иностранного языка. Следование этим принципам обеспечит при обучении английскому юридическому плану поступательное движение от языковых элементов, составляющих основу научного стиля, к второстепенным для английского юридического языка языковым явлениям, что соответствует начальному, среднему и продвинутому этапам обучения.

Литература

1. *Полубиченко Л. В., Глинская Н. П.* Язык юридической документации как объект учебного перевода в функционально-стилистическом аспекте // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1999. № 3.
2. *Комарова А. И.* Язык для специальных целей (LSP): теория и методика. М., 1996.
3. *Радинкина Н. М.* Функциональная стилистика. М., 1989.
4. *Чаковская М. С.* Взаимодействие стилей научной и художественной литературы. М., 1990.
5. Разновидности и жанры научной прозы: лингвостилистические особенности / Под ред. М. Я. Цвиллинга. М., 1989.

О. В. Крачинская
ВА МВД России

ЯЗЫК ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ: ВСТРЕЧИ «В ГАЛСТУКЕ» И «БЕЗ ГАЛСТУКА»

Анализ процессов языкового образования, происходящих в нашей стране за последние 10–15 лет, позволяет отметить положительные сдвиги, с одной стороны, а с другой – констатировать возвращение к хорошо забытому старому. Современное языковое образование воспринимается не только как сумма определенных филологических знаний, но и как базис гуманитарной культуры. Языковая подготовка осуществляется в соответствии с классическими принципами и направлена на ликвидацию различных перегибов в этой области.

В данной статье мы попытаемся проанализировать языковое образование политических деятелей прошлого и современности.

Оговоримся сразу, что мы не ставим своей целью исследовать корпоративный язык политического истеблишмента. Наша задача – рассмотреть их «отношения» с иностранными языками, посредством которых осуществляется процесс коммуникации между странами и континентами.

Беглый экскурс в историю позволяет констатировать тот факт, что, начиная с эпохи правления Петра I, Российское государство развивалось под влиянием иноязычных культур. А соответственно, нельзя умалить и значение иностранных языков, которые всегда были в почете среди русских царей; престижной считалась профессия толмача (переводчика). Знание иностранных языков являлось нормой для государственных деятелей на протяжении веков вплоть до 20-х годов XX века. Заметим, что и первое Советское правительство в большинстве своем состояло из людей, владеющих несколькими иностранными языками.

Процесс построения социализма в нашей стране с характерным для него «железным занавесом», последующими призывами «догнать и перегнать Америку» и период застоя деформировали общественное отношение к иностранным языкам. В чести был «великий и могучий», претендовавший на статус «мирового языка социализма». Там, где не хватало средств убеждения, стучали ботинком по столу и пугали мир Кузькиной матерью («We'll show you Kuzma's mother»). Из политиков этого периода блестяще владел английским языком только А. А. Громыко.

Интеграция в мировую экономику, развитие рыночных отношений неизбежно подвели политическую элиту к изменению взглядов на роль иностранных языков. Так, сегодня никого не удивляет, что во время своих визитов в Германию, на недавней встрече с канцлером Г. Шредером в Екатеринбурге Президент России говорил на немецком, а общаясь в неформальной обстановке с Дж. Бушем, продемонстрировал знание английского. Кстати, не столь уж редко на английском языке говорит с мировой бизнес-элитой и премьер-министр М. Касьянов.

Однако столь положительная, с нашей точки зрения, тенденция получила неоднозначную оценку среди российского политического истеблишмента. Приоритет отдается русскому языку, а мотивировка сводится к тому, что мы не являемся колонией, чтобы говорить на английском или каком-либо другом из иностранных языков.

Мировая практика, однако, расставила все точки над «i». По протоколу, на официальных переговорах на высшем уровне каждая из сторон ведет беседу на своем родном языке через переводчиков, чтобы быть лучше понятой. Тем не менее знание иностранного

языка (особенно английского) представителями политической элиты стало фактически осознанной необходимостью. Известно, например, сколь ревностно французы относятся к своему родному языку. Однако, находясь в США, Ж. Ширак давал интервью CNN на английском. В Швеции вся политическая элита, включая короля и королеву, на государственных мероприятиях изъясняются по-английски. И это не стремление выделиться, а элементарное уважение к партнерам – ведь разговор должен быть понятен абсолютно всем присутствующим. Звучит английский и на церемонии присуждения Нобелевской премии, причем лауреаты, за исключением представителей азиатских стран, свои выступления также излагают на английском.

Таким образом, развитие межгосударственных отношений не позволяет ограничиваться рамками этнического языка. Билингвизм (а желательнее – мультилингвизм) стал реальностью. Без знания иностранного языка быть понятым можно, быть уважаемым – вряд ли ...

Л. А. Марянина
ВАГС

О ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПРИОБРЕТЕНИЯ ЗНАНИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ИСТОЧНИКОВ

В условиях неязыкового вуза работа по обучению студентов умениям и навыкам самостоятельного приобретения знаний по специальности из зарубежных источников информации строится в непосредственном контакте с профилирующими кафедрами. Это помогает обеспечить связь курса иностранного языка с содержанием специальных дисциплин и таким образом придать обучению профессионально направленный характер.

В качестве учебных текстов на занятиях по иностранному языку широко используются материалы из зарубежных источников. Исходя из установки практического использования языка, большое внимание уделяется упорядочению и расширению общего словарного запаса студентов, работе с терминологической лексикой, развитию умения быстро и безошибочно находить значение слова в словаре.

В процессе обучения иностранному языку большое внимание уделяется осмысленному чтению научного текста, деление его на логико-смысловые отрезки, реферированию и аннотированию ма-

териала. Реферирование и аннотирование зарубежной литературы по специальности контролируется и направляется на практических занятиях. Используются различные виды реферирования. На начальном этапе обучения студентам формулируются вопросы, которые помогают найти заданную информацию, обобщить сведения по определенной теме. Процесс реферирования в некоторой степени программируется преподавателем. Одно из важнейших преимуществ предварительно формулируемой программы реферирования состоит в том, что в нее включаются вопросы, на которые можно ответить только на основе мыслительных операций, характеризующих творческий процесс.

Другой вид реферирования связан с изложением в обобщенной форме нескольких рассмотренных в статье теоретических вопросов. Иногда реферирование основано на изучении вопроса в разных источниках. При любом виде работы студенты учатся извлекать ценные в практическом отношении научные данные.

Совершенствование знаний и умений студентов в использовании иностранной литературы по специальности целесообразно перенести на внеаудиторную учебную деятельность. На студенческих научных конференциях студенты выступают с докладами по различным разделам наук на иностранном языке, обсуждают прослушанные сообщения, выступают в прениях.

Студенческие конференции позволяют установить связи иностранного языка со специальными дисциплинами, ознакомить студентов с актуальными проблемами и новейшими достижениями изучаемой науки и таким образом серьезно углубить знания по специальности за счет курса иностранного языка.

Для студентов академии стало традиционным ежегодное проведение конференций на иностранном языке. Работа с зарубежными источниками по различным разделам наук развивает способность к научному мышлению, анализу, синтезу, критическому восприятию и осмыслению материала. Вместе с тем использование иностранной литературы в научной работе в рамках приобретаемой специальности можно рассматривать как активизацию самостоятельной учебной деятельности студентов. Ответственным и важным моментом является выбор тем для научных докладов и сообщений. Преподаватель иностранного языка, как правило, рекомендует их, предварительно согласовав со специалистами. Но это обстоятельство ни в коей мере не связывает инициативу студентов. Опыт показывает, что доклады и сообщения, темы которых предлагают сами студенты, более насыщены их собственными мыслями и рассуждениями.

Доклады, прочитанные на первой конференции студентами экономического факультета, были посвящены в основном банковской системе Германии, кредитообеспечению и платежному обороту в Германии. Первая конференция получила широкий отклик и высокую оценку, обусловив еще больший интерес к последующим конференциям. Заботясь об углублении их познавательной ценности, в последующие годы мы планируем шире использовать консультации преподавателей профилирующих дисциплин при подборе тем для докладов, что способствовало бы повышению их научно-теоретического уровня.

В научных конференциях участвуют обычно студенты III–IV курсов. Подготовка докладов и сообщений основана на учете индивидуальных особенностей участников. Кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации в помощь студентам создала методические рекомендации по работе с зарубежной специальной литературой. Весьма важным представляется этап снятия типовых трудностей научной литературы. Он проводится преподавателем иностранного языка на дополнительных занятиях и консультациях. Студентам советуют, как лучше составить план выступления. Языковое оформление текста доклада корректируется на последнем этапе подготовки конференции.

Устный доклад или сообщение длится не менее 5–7 минут без зрительной опоры. Студент составляет словарь-минимум к данной теме, самостоятельно работает над языковыми оборотами, словосочетаниями, терминологией, представляет их заранее слушателям, с тем чтобы не снизить интерес к теме доклада. По окончании доклада студент отвечает на вопросы слушателей. Участие в конференциях воспитывает интерес студентов к самостоятельной работе с зарубежными источниками информации, расширяет их профессиональный кругозор. Они обучаются умению найти, перевести необходимый материал, доложить его на иностранном языке, ответить на поставленные вопросы, а также оценить его и творчески переработать.

Участие студентов в научных конференциях помогает раскрыть практический смысл изучения иностранного языка, его значение для профессиональной деятельности каждого специалиста и, таким образом, сформировать более высокие уровни мотивации учебной деятельности.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Изучение иностранного языка, кроме конечного результата – формирования практических навыков устной и письменной речи, слушания, понимания и чтения, способствует также развитию психических процессов учащихся, совершенствует их речевую способность, культуру общения и умственного труда, приобщает учащихся к культуре страны изучаемого языка, способствует формированию гражданской позиции и характера личности и тем самым вносит весомый вклад в формирование культуры школьников.

Десятилетиями иностранный язык практически не был востребован в нашей стране. Уровень практического владения иностранным языком в России упал до катастрофической отметки. Налицо низкая языковая компетенция учащихся, отсутствие учета будущей специальности обучаемых, угасание интереса к изучению языка, что сделало необходимым переосмысление всей системы работы преподавателей иностранного языка в системе образования в целом.

В связи с этим, от традиционной школы, унифицированной, догматической, авторитарной, односторонне ориентированной на овладение так называемыми ЗУНами, мы все больше переходим к школе нового типа, адаптивной, вариативной, развивающей личность ученика. В современных условиях значимой является все более распространяющаяся в мировой теории и практике обучения иностранному языку ориентация на индивидуальный подход к обучению учащегося, на поиск оптимальной именно для него стратегии овладения языком и на использование скрытых резервов именно его личности [1].

В 2000 году принята Концепция модернизации общего среднего образования, предполагающая, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах, которыми владеет ученик [3].

Одной из задач эксперимента по модернизации образования является разработка концепции профильного обучения и основных требований к содержанию и организации предпрофильной подготовки обучающихся. Обучение старшеклассников должно быть построено с максимальным учетом их интересов и дальнейших жиз-

ненных планов и обеспечивать индивидуальную образовательную траекторию для каждого ученика, что является основной целью профильных школ в системе общеобразовательных учреждений России. Общеобразовательный процесс профильной школы предусматривает разнообразные варианты комбинаций учебных курсов, которые обеспечат гибкую систему профильного обучения, состоящую из базовых (общеобразовательных), профильных и элективных учебных курсов.

Базовые курсы обязательны для всех учащихся во всех профилях обучения. Профильные курсы имеют повышенный уровень, они определяют направленность каждого конкретного профиля обучения. Элективные курсы входят в состав профиля обучения на старшей ступени школы и поддерживают изучение основных профильных курсов на заданном профильным стандартом уровне [4].

Примером такого курса может служить спецкурс «Иностранный язык глазами юриста», экспериментальная программа которого была разработана с учетом потребностей педагогической практики и анализа собственного опыта педагогической деятельности в МОУ лицее № 6, работающем в тесном сотрудничестве с Волгоградской академией МВД России. Спецкурс способствует углублению правовых знаний учащихся и эффективному формированию правовой культуры школьников старших классов, развивает интерес к изучению иностранного языка, поскольку владение языком стало необходимой частью профессиональной подготовки будущих юристов. Курс преподается на иностранном языке, имеет юридическую направленность и обеспечивает использование иностранного языка как средства профильной ориентации и самоопределения выпускника в рамках выбранного профиля. Поэтому обучение происходит по формуле «Профессия через иностранный язык. Иностранный язык через профессию».

Современный юрист, с точки зрения преподавателей спецкурса, это не только человек с набором специфических знаний, но и высокоинтеллектуальная личность с разносторонним кругозором и сформированной гражданской позицией, способная свободно мыслить, создавать интеллектуальные ценности, имеющая навыки законопослушного поведения, убежденная в необходимости знания законов и соблюдения моральных и этических норм.

Основной целью спецкурса является приобретение учащимися коммуникативной компетенции и знаний правового и социокультурного характера, позволяющих использовать иностранный язык как в целях получения высшего образования, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. Коммуникативно-ориентированное

обучение предполагает овладение всеми четырьмя видами речевой деятельности без дискриминации какого-либо из них с использованием методов, которые вовлекают учеников в активное, совместное и основанное на критическом анализе обучение. Такие методы обучения не только повышают интерес учеников к предмету, но и обеспечивают более глубокое усвоение содержания, выработку гражданских навыков и моральных принципов, приверженность демократическим ценностям [2].

На наш взгляд, одним из самых эффективных методов активизации учебно-воспитательной деятельности старшеклассников по формированию их правовой воспитанности являются дискуссии, подразумевающие наличие умения учащихся вести диалог. Этот метод предполагает формирование нового для нашего общества взгляда на дискуссию как на путь формирования согласия, а не способ полного противопоставления и разгрома противоположной стороны. Дискуссии используются нами в двух аспектах: как метод формирования основных компонентов правового воспитания, увеличивающий интенсивность данного процесса путем активного включения обучаемых в коллективный поиск истины; как способ развития коммуникационных качеств обучаемого на иностранном языке. Содержательная сторона правовых дискуссий столь обширна, что сложно назвать материал, не вызывавший столкновение мнений. Вопросы для подобных обсуждений подбирались заранее, чаще всего их подсказывали сами учащиеся. При этом применялись следующие основные критерии отбора: соответствие целей учебной деятельности постановке дискуссионной проблемы, доступность и степень значимости проблемы для школьников, наличие психологической готовности учащихся обсуждать данный вопрос, уровень знаний школьников в области иностранного языка, сформированность основных компонентов правового воспитания, необходимых для решения поставленной проблемы предполагаемому уровню сложности задачи.

В процессе преподавания спецкурса использовались различные формы организации дискуссии. Нередко применялась фронтальная форма, которая эффективна для демонстрации правил дискуссии при обучении школьников культуре демократических отношений. Проводились дискуссии и в группах. При такой организации обсуждения особенно удавалось реализовать те возможности тренинга практических умений и навыков школьников, которые способствовали формированию правовой воспитанности и практических навыков устной речи на иностранном языке.

При формировании микрогрупп использовались различные варианты. Например, в основу закладывался принцип выбора самих школьников или уровень успеваемости, или делался упор на ролевую дифференциацию. Состав групп менялся для того, чтобы школьники могли попробовать себя в различных ролях.

Учитель в своей практике может разнообразить и эти варианты творческим подходом применительно к своим ученикам, но при обязательном условии – четком соблюдении основных принципов обучения в сотрудничестве:

- группы учащихся формируются учителем до урока с учетом их психологической совместимости;
- группе дается одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между членами группы;
- оценивается работа не одного ученика, а всей группы;
- учитель сам выбирает учащегося, который должен отчитаться за выполненное группой задание. Если школьник в состоянии обстоятельно изложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута и группа справилась с заданием.

Учитывая специфику спецкурса как предмета, преподаваемого на иностранном языке, эта технология обеспечивает необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности учащихся в группе, предоставляя каждому возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых умений и навыков.

Другой вид совместной деятельности учащихся – участие в проектной деятельности, которая позволяет интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике. Проектная методика позволяет сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной, стимулирует самостоятельный поиск учащимися нужной информации, требует развития творческой фантазии.

Методика проектов позволяет обеспечивать внутреннюю мотивацию совершенствования владения языком, изменять схему взаимоотношений между преподавателем и учащимися в учебном процессе, вызывать в учащихся чувство личного участия и ответственности, создавать условия для осознания потребности в определенной языковой реализации проекта, исходя из его темы, и относительно самостоятельного планирования учащимися проекта. Одним из преимуществ работы по методике проектов является то,

что в ней могут принимать участие учащиеся с разным уровнем языковой подготовки.

Таким образом, широкое использование эффективных методов в процессе преподавания спецкурса направлено на приобретение учащимися коммуникативной компетенции и знаний правового характера и является важным фактором для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в целом.

Литература

1. Воробьев Н. Е., Мизюрова Э. Ю. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла. Волгоград, 2001. С. 83.
2. Гражданское образование: Содержание и активные методы обучения / Под ред. С. Шехтера, Н. Воскресенской. М., 1998. С. 55–85.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. М., 2002. № 6. С. 11.
4. Копылова В. В. Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в школах России // Учебный год. Волгоград, 2003. № 1. С. 8.

Е. В. Мищенко
ВА МВД России

ЛЕКСИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ГОВОРЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ, И ОСНОВНЫЕ ЛИНИИ ИХ РАЗВИТИЯ

В методической литературе по обучению иностранным языкам дается следующее определение термину «умение»: «Умение – способность к действию в переменных условиях» (П. Б. Гурвич). То есть лексические умения – это способность к переносу в изменившиеся условия лексических действий.

Среди основных лексических умений различают следующие:

1. Умение употреблять лексические единицы во всех свойственных им формах и функциях. Учащийся должен уметь облекать лексику (слова и фразеологические эквиваленты) в формы, включать ее в схемы, которые им усвоены. Лексические действия переносятся здесь в новые грамматические оформления и окружения. Данное умение дает возможность употреблять данное слово во все новых, возможных для него формах и функциях. Задачи развития данного умения требуют, чтобы преподаватель стремился к максимальной отработке каждого нового слова во всех характерных для него формах и конструкциях, употребление которых еще не достиг-

ло полной автоматизации. Общим принципом научения должно быть повседневное расширение диапазона грамматического употребления слов, установка на наблюдение за морфологическими и синтаксическими особенностями изучаемых слов, групповые их обобщения и побуждение учащихся интересоваться этими особенностями при самостоятельном изучении лексики.

2. Умение создавать не встречавшиеся в речевом опыте лексические сочетания слов. Здесь речь идет об умении употребить слово в не встречавшихся в опыте (или встречавшихся, но не оставивших прочных «следов») сочетаниях его с другими. Умение создавать не встречавшиеся свободные сочетания является лексическим умением, так как в данном случае речь идет о лексических действиях по соотносению понятий и их лексических средств выражения между собой. В чем здесь умение (элемент переноса действий)?

Во-первых, действие по соотносению понятий при адекватности сочетания в двух языках могут переноситься с родного на иностранный язык (например, учащийся составляет комбинацию слов: bring the Blumen, bring the flowers по аналогии с русским «принеси цветы»).

Во-вторых, подобные действия могут совершаться на основе аналогии с ранее соотносившимися категорийно близкими понятиями, с них и делается перенос, который может осуществляться с родного языка на иностранный язык (читать письма, читать мысли). Важность развития рассматриваемого умения требует, чтобы учебный процесс обучения лексики имел две линии научения. С одной стороны, учащиеся должны усваивать слова в наиболее типичных их сочетаниях как «готовый» материал для речи. С другой стороны, учебный процесс должен быть направлен на развитие умения самостоятельно комбинировать слова в пределах границ, указанных выше; во избежание излишних трудностей и ошибок комбинирование должно происходить в рамках прочно усвоенных структур, в качестве грамматических действий преимущественно включать присоединения, вставки и замены слов.

Принципом «закрепления» новых слов должна быть отработка их в процессе усвоения в «наиболее вероятных и коммуникативно ценных сочетаниях с другими»¹.

3. Умение выбрать по ситуации лексическую единицу из ряда, ей противопоставленных, близких по значению. Случаи выбора могут классифицироваться:

¹ Салистра И. Д. О некоторых методических терминах // Иностранные языки в школе. 1959. № 2.

1) По различительным действиям (действиям выбора). Так, в немецком языке противопоставленные по значению глаголы *kennen* – *wissen* имеют разную сочетаемость с другими словами, первый сочетается с существительными и местоимениями в винительном падеже, второй – с *nichts, alles, wenig, viel* и т. д., с *das, es*, придаточными дополнительными. Выбор может решаться сочетаемостью, действительно необходимой учащемуся в его речи, и сочетаемостью, производимой в уме (сочетаемость подразумевается); по трансформационным действиям на родном и иностранном языках. Так, чтобы выразить на английском языке мысль «его переоценили», учащийся должен выбрать между *to overestimate* и *to revalue*, выбор решается трансформацией «переоценили» в «оценили слишком высоко», что приведет к выбору первого английского глагола из двух противопоставляемых; с учетом характерных признаков понятия, определяющих употребление слова в речи (например, говоря о городе, он, чтобы выбрать между *a town* – *a city*, должен представить размеры города).

2) По соотношению объемов понятий между родным и иностранным языком, выбор производится: а) из слов, переводящихся на родной язык одним словом: русскому «предложить» соответствуют два глагола в английском языке *to offer, to suggest* или омонимами (английским словам *peace, world* соответствует русское «мир»); б) из близких по значению слов, объем которых совпадает с объемом значений соответствующих им слов родного языка (*essen* – *fressen; to put on* – *to dress*): в) из слов, объем которых не совпадает с объемом значений соответствующих им слов родного языка (*gehen* – *kommen; to go* – *to come*).

В основу развития рассматриваемого умения должны быть положены действия выбора, их усвоение и совершенствование.

Главное требование для учебного процесса – это сопровождать усвоение каждого нового слова упражнениями в ситуативном выборе данного слова вперемежку с противопоставляемыми.

Таким образом, вы ознакомились с основными специфическими лексическими умениями, обуславливающими говорение.

В статью не вошли, например, умение запоминать слова, пользуясь рациональными приемами; умение употреблять изучаемые слова в предложении вне ситуации и т. д.

Мы говорили лишь о таких умениях, которые могут быть непосредственно, каждое само по себе, развиты в учебном процессе.

АВТОРИТЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Личность будущего специалиста формируется всей системой высшего учебного заведения, особая роль принадлежит преподавателю, его авторитету, который в значительной степени определяет эффективность педагогического воздействия на будущего специалиста.

Проблема авторитета личности находит свое отражение во многих научных исследованиях. Роль авторитета как регулятора общественных отношений является предметом исследования в работах философского направления (Н. М. Кейзеров, Б. Ф. Поршнев, Н. М. Семенов). Авторитет личности в социально-психологической литературе связывается с такими понятиями, как социальная перцепция, восприятие и понимание людьми друг друга в процессе общения и деятельности (А. А. Бодалев, Г. М. Андреева, Б. Ломов, Е. С. Кузьмин), с исследованиями структуры малых групп и коллективов, лидерства и подражания (А. В. Петровский, М. П. Волков, Ю. Н. Емельянов, В. Д. Парыгин, А. Свенцицкий), с изучением личностных и профессиональных качеств, являющихся основанием для авторитета (Р. Х. Шакуров, И. С. Мангутов, Л. И. Уманский, Ю. П. Степкин).

В педагогических исследованиях проблема авторитета учителя связывается с его влиянием на формирование личности ученика. Так, в историческом плане проблема авторитета учителя затрагивается еще в работах прогрессивных русских педагогов К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова. В 30-е годы предпринималась попытка изучения качеств, присущих самым лучшим и самым худшим учителям (Н. Д. Левитов).

В педагогике и психологии высшей школы проблема авторитета рассматривается в связи с проблемой педагогического общения (А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина, Я. Л. Коломинский, А. А. Леонтьев, А. В. Петровский, П. П. Пейсахов); формирования профессионально значимых качеств преподавателей высшей школы, в частности педагогического такта (Т. Н. Бондаревская, О. И. Майкина, И. В. Страхов), требовательности (Б. И. Адаскин, А. Ю. Гордин, И. С. Мангутов, Г. А. Молодцова); академической успешности и профессиональной направленности студентов (О. Н. Черноморова, Л. А. Лытнева, А. И. Щербаков). В педагогических работах Б. Г. Ананьева подчеркивается, что предпо-

сылкой высокой оценки педагога со стороны учащихся является правильность оценивания им личности ученика.

Авторитетные отношения с точки зрения социальной психологии понимаются как разновидность «ценностного отношения», как атрибуты материальной или духовной жизни общества, сообщающих их носителям определенную социальную значимость или субъективную ценность.

Авторитет рассматривается как особое свойство личности, позволяющее изменять психологические структуры других людей психологическими средствами, т. е. изменять мнения, взгляды, установки объектов авторитета посредством убеждения, внушения, подражания (Ю. П. Степкин). Побудительное воздействие авторитета объясняется совокупностью профессиональных, нравственных и интеллектуальных свойств личности, на базе которых формируется авторитет.

Причины авторитетности вузовского преподавателя, а также качества личности, являющиеся основаниями для авторитета, тесно связывают с управленческими и организаторскими функциями преподавателя как субъекта педагогического воздействия (Ю. К. Бабанский, И. С. Дмитриева, Н. В. Кузьмина, Ю. К. Кулюткин, Б. Ф. Ломов, Н. Ф. Талызина, В. А. Якунин). К ним относятся: формирование целей, информационно-диагностическая стадия, прогнозирование, принятие решения, организация исполнения, коммуникации, контроль и оценка результатов (В. А. Якунин). Так, в группу качеств преподавателя, характеризующих:

- функцию «целеобразование» входят: целеустремленность, четкое осознание целей своей деятельности, умение наметить перед студентами перспективу целей;
- функцию «выбор информации» – научная компетентность и научный кругозор, эрудированность, глубокое знание предмета, владение новейшими научными знаниями по специальности;
- функцию «прогнозирование» – умение четко планировать работу студентов, предвидеть затруднения студентов, связывать теоретические знания с практикой;
- функцию «принятие решения» – решительность, уверенность в себе, самоконтроль, требовательность к себе, упорство, умение отстаивать свое мнение, сила воли;
- функцию «коммуникации» – качества, объединенные в блок «общение со студентами»: умение найти общий язык со студентами, владеть собой, не уходить от трудных вопросов, интеллигентность, эмоциональная стабильность, общительность, деликатность,

чувство юмора, доброжелательность, уравновешенность, терпеливость;

– функцию «контроль и оценка результатов» – качества, влияющие на характер оценивания работы студентов (требовательность, справедливость, объективность, принципиальность).

Блок качеств, характеризующих функцию «организация исполнения», включает умения преподавателя организовать учебное занятие, заинтересовать аудиторию, доступно изложить и разнообразить учебный материал.

Представляет интерес тот факт, что сами студенты отмечают также значимость самоорганизации преподавателя, к которой относят такие показатели, как пунктуальность, ответственность, деловитость, чувство долга, добросовестность.

Выделенные качества преподавателей являются основаниями авторитета. Таким образом, авторитет вузовского преподавателя обусловлен рядом индивидуально-психологических особенностей его личности. Однако при всей значимости личностных характеристик авторитетного преподавателя, большую роль играют его профессиональные знания и педагогические умения. При этом различают три формы авторитета: функциональный авторитет, основанием которого являются профессиональные, волевые и интеллектуальные свойства преподавателя, его компетентность и профессионализм; моральный – основанный на нравственных характеристиках; формальный, обусловленный ролевым положением преподавателя. При высокой значимости для студентов нравственных качеств личности преподавателя в структуре авторитета преподавателя вуза тем не менее преобладают основания функционального авторитета (Ю. П. Степкин, О. Н. Черноморова).

Согласно многим исследованиям, авторитет преподавателя вуза тесно связан с мерой его личного участия в научно-исследовательской работе, его научным авторитетом (Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, Л. А. Лытнева, Г. И. Санжар, О. Н. Черноморова, В. А. Якунин). Очевидно, что основанием для научного авторитета является наличие ученой степени как фактора профессиональной компетенции преподавателя. Однако следует отметить, что понятие научного авторитета складывается из таких атрибутов, как научная продуктивность (количество научных трудов, наличие принципиального подхода к проблеме, вклад в ее развитие, наличие интеллектуальной собственности и слияния научных продуктов со своим именем); наличие своего специализированного направления; новизна подхода к проблеме; цитируемость; наличие научной школы (В. Л. Худяков, Б. М. Кедров, А. В. Брушлинский, З. Ф. Есарева). Почти 75 % студентов считают, что ра-

бота с преподавателями, имеющими большой научный авторитет, способствует их профессиональной направленности, стимулирует их учебную и научную активность, способствует поддержанию устойчивого внимания к учебной дисциплине.

Изучение влияния авторитета преподавателя на уровень академической деятельности студентов показывает, что уровень учебной активности по предмету авторитетного преподавателя значительно выше. Кроме того, не менее 65 % студентов называют предмет авторитетного преподавателя наиболее интересным; формируя интерес к предмету, преподаватель повышает академическую успешность студентов. Результаты анализа свидетельствуют, что интерес к предмету, стимулируемый авторитетным преподавателем, является результатом влияния как его личностных и профессиональных качеств, так и его педагогических умений.

Таким образом, в качестве основания для авторитета вузовского преподавателя рассматриваются высокий уровень педагогической и научно-исследовательской деятельности, а также некоторые индивидуально-психологические свойства его личности, ситуативно проявляющиеся в конкретных условиях педагогического общения.

Авторитет преподавателя вуза является мощным инструментом педагогического воздействия, формируя, по мнению студентов, интерес к изучаемому предмету, удовольствие от работы на занятиях, чувство непринужденности, душевный подъем, симпатию и уважение к преподавателю, стремление подражать ему, желание знать и работать больше, а также уверенность, отсутствие страха и усталости. Все это ведет к высоким показателям удовлетворенности студентов выбором вуза и специальности, уровнем обучения в вузе в целом.

Современные исследования свидетельствуют об изменениях в представлении студентов об авторитетном преподавателе и источниках его авторитета. Эти изменения состоят в следующем: возрастают требования к качеству подготовки специалистов в вузе, и, соответственно, требования к преподавателю высшей школы, возрастает доля личных усилий преподавателя в создании и поддержании своего авторитета, уменьшается вклад в авторитет ролевой позиции; нельзя рассчитывать только на то, что само положение преподавателя уже по себе предполагает авторитетные отношения со стороны студентов. Тем не менее многие преподаватели по-прежнему неправомерно возлагают слишком большие надежды на влияние ролевой позиции и не прилагают достаточных усилий на становление, укрепление и поддержание своего авторитета.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Изучение иностранного языка в вузе предоставляет большие возможности для развития педагогически плодотворных взаимоотношений между преподавателем и студентом, которые называют партнерскими. Становление партнерских отношений проходит ряд этапов: осознание партнерства, развитие и этап сотворчества (собственно партнерства). Наше исследование позволило выделить основные стратегии сотрудничества, используемые на разных этапах становления партнерства в процессе изучения иностранного языка. Это стратегия «наведения мостов», движения в сторону самостоятельности, стратегия «отстранения», которые строятся на принципах, лежащих в основе коммуникативного подхода при обучении иностранному языку.

Роль преподавателя при поддержании коммуникативно-ориентированного подхода заключается в том, что он старается «держаться в тени»: при контроле – уменьшает свою власть над обучаемыми, при оценке – прибегает к мягкой корректировке, как организатор – дает начало действиям и уходит в сторону, как подсказчик – действует осторожно, как участник – «играет вторую скрипку». Благодаря таким особенностям функций преподавателя студенты постепенно начинают адаптироваться к свободе, самостоятельному принятию решений, что непосредственно способствует переходу к партнерскому сотрудничеству.

Большое значение имеет осознание студентом себя как партнера в обучении, так как оно активизирует мотивационные факторы самоопределения в совместной деятельности. Основная стратегия сотрудничества на этапе осознания партнерства – «наведение мостов». Она позволяет устранить психологический барьер, создать положительную мотивацию для общения, атмосферу доброжелательности, которые являются предпосылкой для становления партнерских отношений между преподавателем и студентами. На этом этапе помощь есть активное, формирующее педагогическое начало для приобщения к идеям партнерского взаимодействия в процессе изучения иностранного языка. Преподаватель выступает как организатор процесса обучения, используя такие средства, как: сопроектирование предпочтительного пути достижения заданных целей обучения (реалистичных, ясных, значимых и соответствующих

щих уровню обучаемых), особенностей методики проведения занятий, а также прогнозирование успешности обучения; беседа с выявлением понимания, «движения мысли» студента с целью усиления неформальных аспектов, формирования у студентов установки на свою собственную деятельность как деятельность равного партнера в познавательном процессе.

Осознание себя партнером означает обретение студентом активной личностной позиции, которая предполагает, прежде всего, самостоятельность в принятии решений по различным вопросам, поэтому движение в сторону самостоятельности – стратегия сотрудничества второго этапа. Преподаватель становится координатором и соучастником коллективной деятельности. Наиболее важной его задачей является нахождение оптимальных способов вести студентов к постепенно возрастающей самостоятельности. Педагогические средства данного этапа ориентируются на групповое обучение, которое основано на принципе совместного учения, поиска, поощряет заинтересованность в собственном успехе и успехе других. На занятиях по иностранному языку большие возможности в этом плане предоставляет обучение в сотрудничестве, или кооперативное обучение.

На этапе сотворчества обучение превращается в процесс делового общения равноправных и равноценных партнеров – преподавателя и студента и ориентируется на стимулирование самопомощи, на активизацию механизмов самоорганизации обучаемого, на развитие адекватной самооценки результативности совместной деятельности как овладение рефлексивной культурой. Вовлечение в сотворчество приводит к интеграции отношений, к сближению позиций преподавателя и студента. Эффективным средством решения задач третьего этапа является проектное обучение. Преподаватель выступает в роли организатора процесса саморазвития, используя стратегию «отстранения». Это не отказ от контроля за деятельностью студентов, поскольку одновременно предусматривается отношение «полного присутствия» со стороны преподавателя, которое должно быть незаметным для студента. Педагогическое стимулирование на успех посредством поощрения инициативы в выборе индивидуально-личностного маршрута деятельности, форм самоконтроля и самооценки их результатов помещает студента в центр того пространства, которое создано, структурировано преподавателем. Преподаватель постоянно, но незаметно оказывает ему помощь, а студент «поднимается» по лестнице успеха, оценивает свои достижения как личные. Это тот самый путь, который позволит преподавателю сохранить полный контроль, а студенту в то же время на 100 % проявить инициативу. При этом ответственность

преподавателя за успехи студентов возрастает прямо пропорционально степени инициативности студента.

Использование широкого спектра стратегий сотрудничества на занятиях в вузе способствует осознанию ценности партнерского поведения, развитию таких качеств личности, как активная творческая позиция, автономность, ответственность, способность к совместным действиям, к участию в диалоге.

Н. В. Пустовалова
ВАГС

ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Анализ того, как иностранный язык применяется различными специалистами, показывает, что знания по иностранному языку им необходимы главным образом для поиска, систематизации, отбора и изучения информации по специальности, т. е. выпускники вузов испытывают потребность в развитом умении читать. Поэтому многие методисты объектом обучения в неязыковом вузе считают именно чтение.

Различают до 50 видов чтения. Но для реализации целей обращения к зарубежным литературным источникам большинству специалистов достаточно следующих: ознакомительное, поисковое, просмотровое и изучающее (*Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987*).

Виды чтения различаются по степени понимания. Результатом изучающего чтения является полное понимание как основных, так и второстепенных фактов текста. Обычно это довольно медленное чтение, с перечитыванием особо важных мест, с переводом и конспектированием. Так как читающий предполагает использовать информацию в дальнейшем, действует установка на запоминание.

В результате ознакомительного чтения понимается основное содержание текста (70–75 %). Это чтение «для себя», поэтому установка на запоминание отсутствует. Развитое умение данного вида чтения особенно важно для научных сотрудников, студентов и специалистов, которые должны следить за иностранной литературой (*Л. В. Щерба*).

Задача просмотрового чтения – получить общее представление о книге, статье, журнале и т. п. в целом и решить, будет ли данный текст использоваться для другого вида чтения.

Цель поискового чтения – найти в тексте необходимую информацию, на которую были ссылки в других источниках. Как только читающий находит нужную информацию, вид чтения меняется на изучающее.

В профессиональной деятельности главная задача специалистов – отобрать необходимый материал, т. е. они нуждаются в развитых умениях ознакомительного, просмотрового и поискового чтения, а точный перевод могут выполнить профессиональные переводчики. С учетом данной потребности и надо строить процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

С. К. Фоломкина рекомендует обучать всем видам чтения параллельно, чтобы хватило времени развить в достаточной степени навыки «быстрого» чтения и в то же время не допустить укоренения привычки поверхностного чтения. Поэтому на первом курсе целесообразно развивать навыки студентов в изучающем и ознакомительном чтении параллельно. Однако основное внимание стоит уделять ознакомительному чтению, так как данный вид включает наибольшее количество приемов, общих для всех видов чтения, позволяет автоматизировать технические навыки чтения, дает возможность эффективно повторить пройденный в школе материал и позволяет студентам почувствовать разницу обучения в школе и вузе.

На втором курсе следует предоставить студентам возможность интенсивной практики в ознакомительном и изучающем чтении. В третьем семестре параллельно с ознакомительным чтением следует вводить поисковое, а в четвертом – просмотровое.

Задача третьего курса – закрепить навыки студентов в различных видах чтения.

Что касается тематики учебных текстов, на первом курсе это научно-популярные тексты, перекликающиеся с тематикой текстов в средней школе. На втором курсе учебные тексты носят общественно-политический или профессионально-ориентированный характер. На третьем курсе следует дать студентам возможность работы с оригинальными специальными текстами.

Особое внимание на первом курсе следует уделять подбору текстов для домашнего индивидуального чтения. Думается, что основным критерием отбора текстов должен выступать уровень развития профессиональной направленности студентов, который преподаватель может определить проведением пилотажного опро-

са студентов. Практика работы со студентами юридического факультета ВАГС показывает, что для студентов с достаточно высоким уровнем развития профессиональной направленности наиболее интересными и стимулирующими их учебную деятельность являются профессионально-ориентированные тексты, так как они удовлетворяют ту потребность, которая привела их к выбору юридической профессии. В отношении студентов с неярко выраженной профессиональной направленностью приходится решать другую задачу – развить их интерес к профессии, показать ее привлекательные стороны и общественную значимость, поэтому им предлагаются тексты публицистического характера или тексты, описывающие биографии знаменитых юристов.

Различная степень сформированности и профессиональной направленности и интереса к изучению иностранного языка проявляется в избирательном отношении студентов к тематике учебных текстов. Студенты с нейтральным профессиональным интересом, но выраженной познавательной направленностью проявляют активность при работе с остросюжетными текстами, не обязательно профессионально ориентированными. Студенты с частичной профессиональной направленностью проявляют интерес к предмету при работе с текстами, связанными с будущей профессией. Студенты с выраженной профессиональной направленностью активизируются при работе с текстами, касающимися конкретных профессиональных вопросов или при решении профессиональных творческих задач. Следовательно, для активизации учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку необходимы учебные пособия, которые предоставляли бы студентам свободу выбора и тематики учебных текстов и характера упражнений.

Для того чтобы студент мог читать литературу на иностранном языке, он должен овладеть достаточными знаниями в области лексики и грамматики данного языка.

Что касается лексического минимума, мнения специалистов по этому вопросу расходятся. Одни методисты считают достаточным усвоение 2 300 слов/словарных единиц, другие – не менее 7 000. Программы по иностранному языку большинства неязыковых вузов требуют усвоения 2 000–2 500 лексических единиц, что позволяет студенту, не обращаясь к словарю, понимать 70–80 % словоупотреблений текста.

Вслед за Л. В. Щербой общепризнанным стало выделение «активной» и «пассивной» грамматики. Если цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе – научить студентов читать оригинальную литературу по специальности, то логично утверждать, что

«активной» грамматикой или грамматическим минимумом должен быть узкий круг грамматических явлений, которые характерны для микроязыка данной специальности.

Однако если лексические минимумы составлены для многих специальностей неязыковых вузов, то проблема разработки грамматических минимумов отдельных специальностей остается нерешенной.

Итак, для активизации учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку и обеспечения формирования развитых умений различных видов чтения, необходимых в будущей профессиональной деятельности, требуется разработка:

- учебных пособий с различными по тематике текстами и наборами упражнений различного характера;
- лексических минимумов;
- грамматических минимумов по конкретной специальности.

Л. В. Родионова
ВА МВД России

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ – ОДИН ИЗ СПОСОБОВ АКТИВИЗАЦИИ ВНУТРЕННИХ МОТИВАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ СТУДЕНТА

Современные педагоги и психологи все чаще сталкиваются «с проблемами в области обучения и воспитания, связанными с очевидной демотивированностью основной массы обучающихся, с нарастающим снижением стандартов и базовых показателей обученности выпускников многих учебных заведений» [1; 189]. С данной проблемой сталкиваются преподаватели иностранного языка в вузах, где иностранный язык не является основной специальностью. Внимательно наблюдая за студентами, преподаватель подмечает, что интерес к учению, возникнув без опоры на прочные навыки и умения в учебной работе, угасает. Анализируя уровень владения иностранным языком в неязыковых вузах, к сожалению, приходится констатировать, что он чрезвычайно низок. У вчерашних школьников, сегодняшних студентов есть масса пробелов во всех областях языка: в фонетике, грамматике и лексике. Современные вузовские учебники рассчитаны на определенный базовый уровень владения иностранным языком, которым, увы, не владеют обучающиеся. Таким образом, многим из них приходится навер-

стывать пропущенное и параллельно учиться по совершенно новым для них учебникам. Кроме того, сами учебники отличаются сухостью изложения учебного материала. Используя данный учебник, преподаватель должен привлекать много дополнительного материала, чтобы активизировать желание студента изучать иностранный язык.

В методике существуют разнообразные методы активизации познавательного интереса. Один из таких методов заключается в максимальном использовании ресурсов процесса учения, всевозможных средств обучения (книги, наглядные пособия, лингвострановедческий материал, видеозаписи на языке оригинала), а также создание особых условий обучения. У каждого из обучающихся есть некоторый потенциал положительной мотивации, на который может опереться и использовать в своей работе преподаватель.

В данной статье хотелось бы подробнее остановиться на путях активизации мотивационных ресурсов наших студентов. На наш взгляд, решение этой проблемы кроется в таком методическом приеме, как использование на занятиях аутентичных видеоматериалов на иностранном языке (АВМ). Среди множества причин использования АВМ достаточно назвать одну из самых важных. «Работа с АВМ позволяет придать процессу овладения иностранным языком коммуникативно-когнитивный характер, поскольку только видеозаписи дают сочетание языковой и социокультурной стороны процесса обучения, присущие ситуациям реального иноязычного общения» [2; 206]. При этом важно подчеркнуть, что просмотр большого количества АВМ не должен стать самоцелью, так как в использовании данных материалов первостепенное значение имеют не количественные, а качественные показатели. Имеется в виду специальная методика, направленная на развитие полноценного умения воспринимать языковой и социокультурный потенциал АВМ.

Основными задачами методики работы с видеоматериалами являются:

- научить студентов осознанно и организованно воспринимать видеоинформацию;
- развивать у студентов такие умения, как выбор, наблюдение, классификация, выдвижение гипотез;
- научить студентов анализировать и резюмировать получаемую информацию.

Видеопросмотру предшествует огромная подготовительная работа преподавателя.

Учитывая специфику преподавания в определенном вузе, необходимо решить следующие задачи:

- подобрать АВМ, соответствующий тематике обучения;
- разработать комплекс заданий, позволяющий максимально облегчить восприятие материала студентами.

Облегчить восприятие видеоматериала, на наш взгляд, позволяет предварительная работа с текстом аналогичной тематики. Процедура просмотра АВМ строится на основе известных в методике трех этапах работы с аудиотекстом:

- допросмотровый;
- просмотрный;
- послепросмотровый.

А теперь остановимся на каждом из этапов подробнее.

1) Упражнения до просмотра включают:

- сообщение, беседу;
- предугадывание;
- иллюстрации;
- ассоциограмму;
- работу над лексикой;
- определение темы.

2) Упражнения во время просмотра подразумевают:

- стоп-кадр;
- молчаливый просмотр;
- прослушивание без просмотра;
- восстановление последовательности содержания;
- озвучивание.

3) Упражнения после просмотра предполагают:

- обсуждение фильма;
- восстановление реплик, предложений;
- игры-загадки;
- продолжение фильма;
- передачу основного содержания по опорам.

Разработанный комплекс упражнений составляет скелет работы с АВМ. По усмотрению преподавателя, упражнения на каждом из этапов могут варьироваться.

Как любой вид работы, работа с видеоматериалами требует проверки восприятия АВМ. В качестве единиц наблюдения необходимо принимать следующие факторы:

- время выполнения задания;
- общее количество слов в высказывании;
- процент воспроизведенной в изложении лексики относительно к оригиналу;

- качество восприятия темы сюжета;
- восприятие ключевых слов теледокумента;
- последовательность в изложении;
- степень понимания социокультурных реалий страны.

Данный вид работы на занятиях иностранного языка создает благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирует и стимулирует любознательность и познавательные мотивы у студентов, их групповую учебную работу, предоставляет студентам разнообразный учебный материал.

В заключение отметим, что от правильного выбора преподавателем стратегии и тактики обучения будет зависеть, насколько полно он сможет активизировать мотивационные ресурсы студентов и поддержать интерес к своему предмету.

Литература

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. М., 1990.
2. Красавский Н. А. Обучение студентов языковым и авербальным средствам объективизации эмоций в научающей коммуникации. М., 1989.

Г. К. Савченко
ВАГС

О НОВЫХ ПОДХОДАХ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ПРЕДМЕТУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» (В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ)

Как известно, в последние годы возникла необходимость в поиске новых подходов к отбору и организации учебного материала из-за изменившихся условий обучения иностранному языку в вузах России. Среди факторов, обостривших проблему содержания обучения, можно выделить в том числе и следующие: мировые глобальные тенденции развития, присоединение нашей страны к сообществу цивилизованных стран мира, возрастание профессиональной значимости иностранного языка на рынке труда, распространение Интернета. Все это привело к возрастанию потребности в использовании иностранного языка, в усилении мотивации при его изучении. Новые задачи соответственно предполагают также и определения новых подходов к отбору содержания и к организации учебного материала [1].

В педагогике разработана целая система научных требований к определению и совершенствованию содержания образования, как

общего, так и профессионального [2]. А иностранный язык в вузе, особенно в неязыковом гуманитарном, и является тем предметом, который непосредственно призван образовывать студентов как с точки зрения их общего образования, так и профессионального, и содержит в этом отношении огромные возможности, которые не всегда, на наш взгляд, максимально используются в процессе обучения.

Теоретические проблемы определения содержания учебного курса «Иностранный язык» являются предметом исследования многих авторов. В частности, И. Л. Бим выделяет в качестве основных единиц учебного материала тему и текст, что представляется весьма продуктивным при обучении чтению иноязычной специальной литературы [3].

В данной статье хотелось бы остановиться подробнее на теме как единице методической организации учебного материала, потому что именно тема выступает, с одной стороны, как критерий отбора и организации лексического материала, а с другой – как средство упорядочивания и подачи информационного, содержательного плана текста.

С точки зрения обучения тема способна отражать и классифицировать отдельные сферы внеязыковой действительности, упорядочивать лексический материал в соответствии с ее предметным содержанием. Кроме того, тема упорядочивает весь процесс развития речи (ее порождение и распознавание) в содержательном плане.

На наш взгляд, поиск новых подходов к отбору и организации содержания требует пересмотра тематического содержания обучения иностранному языку в вузе, которое должно соответствовать изменившимся условиям обучения и отражать новые реалии.

К числу новых реалий можно отнести также и требование культуроведческой направленности в обучении иностранным языкам [4]. Задачи культуроведческого образования средствами иностранного языка включают в себя: развитие культуры восприятия современного многоязычного мира, комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности обучающихся, развитие у обучающихся полифункциональной социокультурной компетенции [5].

В Волгоградской академии государственной службы иностранный язык изучается в двух учебных курсах – «Иностранный язык» (базовый курс для студентов 1 и 2-го курсов) и «Иностранный язык профессионального общения» (язык специальности для студентов 3-го курса). Представляется возможным внести изменения в содержание обучения иностранному языку студентов 2-го курса, и это касается прежде всего выбора текстов для чтения и обсуждения.

Иностранный язык на втором и третьем курсах является одним из основных средств, позволяющих подключить молодого человека к межкультурному обучению. Содержание обучения, т. е. в данном случае учебные тексты, все учебно-дидактические материалы, должны ориентироваться на соответствующую тематику, знакомить с жизнью цивилизованного западного общества (и не только страны изучаемого языка!), с его многообразием, толерантностью. Именно наш предмет поможет молодому человеку ориентироваться в обществе не только благодаря умению общаться на иностранном языке, но и пониманию культурных и ментальных особенностей иного мира, т. е. облегчит вхождение в мир иной культуры.

Сформулированные немецким педагогом фон Хентингом цели обучения для подрастающего поколения немцев могут плодотворно использоваться при разработке вузовских учебно-методических пособий, в частности по немецкому языку. Гуманитарный потенциал, заложенный в системе немецкого педагога, может стать основой процесса обучения межкультурной коммуникации [6].

На втором курсе будущие управленцы, юристы, психологи и экономисты должны получить информацию по таким важным темам, выделенным фон Хентингом, как жизнь в демократическом обществе; жизнь в обществе с несколькими поколениями; профессиональная жизнь; жизнь в мире, где царит разделение труда; жизнь в едином мире; жизнь в мире, рационализированном с помощью науки и техники; жизнь в быстро меняющемся мире и т. д.

Таким образом, проблема содержания учебного материала логически переходит в следующую проблему: необходимо определить подходящие источники для заимствования текстов для учебно-методического пособия, определить принципы их отбора с точки зрения лексико-грамматического наполнения. Естественно, что наиболее подходящими источниками должны стать оригинальная научно-популярная литература, преимущественно страноведческого и научно-популярного характера. Одним из предлагаемых нами источников может стать журнал «Dialog», издаваемый обществом Карла Дуисберга. Журнал содержит, как правило, статьи по следующим темам: «Общество и политика», «Экономика», «Менеджмент и обучение», «Международное сотрудничество», «Культура», «Панорама (событий)». Журнал ориентирован на молодых читателей для повышения их образованности и развития сотрудничества в мире. В нем предлагаются небольшие, весьма информативные проблемные статьи, освещающие социально-политические и культурные события, представляющие интерес для студентов.

Литература

1. Сафонова В. В., Соловьева Е. Н., Бим И. Л. и др. Концепция содержания образования в 12-летней школе по предмету «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 2000. № 6.
2. Харламов И. Ф. Педагогика. М., 2000.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М., 1977.
4. Миролюбов А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 5.
5. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3.
6. Henting H. Allgemeine Lernziele der neuen Schule // Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart, 1968.

Л. В. Салазникова
ВАГС

КОНТАМИНАЦИЯ КАК ПРИЧИНА НАРУШЕНИЯ ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ТОЧНОСТИ В ЮРИДИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ

Явление контаминации рассматривается в лингвистической литературе в связи с проблемами лексической сочетаемости слов, т. е. их способности соединяться друг с другом. Лексическая сочетаемость проявляется в избирательности лексем [1, 483]. Так, слово **сердечный** в значении **добрый, чуткий, отзывчивый** соединяется со словами **человек, люди, женщина**, но не сочетается с такими близкими к ним по значению словами, как **народ, население**; нельзя сказать и **сердечный гражданин**. Слова с одинаковым значением могут иметь разную лексическую сочетаемость (ср. **истинный друг, подлинный документ**) [2, 11 и далее].

Границы лексической сочетаемости определяются семантикой слов, их стилистической принадлежностью, грамматическими свойствами и т. д. Неучет этих факторов вызывает нарушение лексической сочетаемости. Например, при образовании словосочетания **верить в неминуемую победу** не учтен тот факт, что слово **неминуемый** близко по значению к слову **неизбежный**, но сочетается с чем-то нежелательным: **неминуемая беда, неминуемая война, неминуемая гибель** и т. п. Слово **победа** противоположно этому значению, поэтому правильным вариантом словосочетания будет: **верить в неизбежную победу**.

Также неверным следует признать словосочетание: **первоочередное внимание**. Слово **первоочередной** обозначает **неотложный, требующий осуществления в первую очередь**; эти значения неприложимы к слову **внимание**. Правильно следует сказать: **основное внимание, особое внимание** [3, 75 и далее].

К неправильным стилистическим конструкциям часто приводит объединение говорящим (пишущим) частей двух словосочетаний (выражений), связанных между собой какими-либо ассоциациями. Это явление называется контаминацией. В Лингвистическом энциклопедическом словаре дается следующее определение данного термина: «**Контаминация** (от лат. *contaminatio* – соприкосновение, смешение) – это объединение в речевом потоке структурных элементов двух языковых единиц на базе их структурного подобия или тождества, функциональной или семантической близости. В результате происходит «обмен» компонентами таких единиц, как, напр., «**играет значение**» – «**играет роль**» + «**имеет значение**» [1, 238].

Принято считать, что контаминация наблюдается лишь в обиходно-бытовой сфере. Между тем в официально-деловой сфере случаи контаминации встречаются также довольно часто, причем не только в устной профессиональной речи, но и в текстах оригинальных документов, в деловой переписке.

Нами анализировались случаи контаминации в сфере лексической валентности¹, когда смешиваются значения семантически близких слов и границы их сочетаемости. Материалом для анализа послужили постановления, решения суда, исковые заявления, деловая переписка.

Обращение к данному материалу объясняется тем, что в работе, связанной с анализом языковых особенностей оригинальных документов (протоколов допроса, протоколов очной ставки, постановлений, решений суда и др.), часто не лишены лексико-грамматических ошибок, студенты, как правило, не улавливают неточностей контаминационного характера и даже в случае фиксации подобных ошибок преподавателем не могут их квалифицировать, а тем более исправить. Поэтому в задачи обучения студентов на юридическом факультете включаются развитие умения слышать и видеть речевые неточности, квалифицировать и исправлять их, формулировать правильный вариант, найдя его в справочной литературе (словарях, пособиях по грамматике, лексике и т. п.). Та-

¹ Валентность (от лат. *valentia* – сила) – способность слова вступать в синтаксические связи с другими элементами.

кого рода работа является важным этапом в общей программе лингвистического образования, направленной на осмысление системных связей в русском языке, закономерностей функционирования определенных языковых средств и имеет своей целью выработку навыков осознанного противостояния неточным (а потому ошибочным) словоупотреблениям.

Остановимся на конкретных случаях контаминации, встречающихся в юридических документах.

1. «На основании изложенного прошу **взыскать** с ответчика причиненный мне материальный **ущерб**».

2. «В соответствии с решением суда **взыскать** в пользу Д-ва **ущерб**, причиненный П-ым своими действиями».

В целях сознательного осмысления точности / неточности использования выделенных конструкций приведенных фрагментов текста представляется целесообразным охарактеризовать семантические свойства, предметно-логические отношения слов, составляющих данное словосочетание.

В Словаре русского языка АН в четырех томах из трех значений слова **ущерб** первое значение соответствует смыслу наших минитекстов и позволяет обратить внимание на то, что сочетание лексемы **ущерб** с глаголом **взыскать** не фиксируется: «**Ущерб**. 1. Потери, причиненные кому-л., чему-л.; урон. *Матвей ... поехал в кедровик смотреть, велик ли ущерб, причиненный пожаром*. Г. Марков. Строговы» [4, т. 4, 546]. Между тем в глагольной единице **взыскать** в качестве основного дается следующее значение: «1. Заставить уплатить, потребовать, получить с кого-л. что-л. принудительным путем. *Взыскать долг. Взыскать штраф*» [4, т. 1, 174].

Как видим, в качестве объекта глагола **взыскать** указаны лексемы **долг** («то, что отдано заимообразно – преимущественно деньги») [4, т. 1, 422] и **штраф** («денежное взыскание, налагаемое в качестве наказания») [4, т. 4, 733], что ассоциируется с определенной денежной суммой. Это подтверждается и значениями самих существительных. Значит, правильными можно считать словосочетание **взыскать долг (штраф, сумму)**.

Чтобы найти словосочетание, зависимым компонентом которого является слово **ущерб**, рассмотрим следующий фрагмент документа: «Суд обязал Р-ва в срок до 15 марта 2003 г. **возместить** причиненный им **ущерб**».

Обратимся к глаголу **возместить**. В Словаре русского языка читаем: «Восполнить или заменить что-либо утраченное, недостающее. Возместить нанесенный ущерб. *Пусть она **недостачу** эту **возместит** из зарплаты своей*. С. Сартаков. Козья морда» [4, т. 4, 200].

В представленной словарной статье зафиксированы зависимые компоненты словосочетаний с глаголом **возместить**: **ущерб, недостача** («Отсутствие какого-либо имущества, денег и т. п., обнаруженное при проверке у ответственных за них лиц») [4, т. 2, 439]. Это дает основание отметить безошибочное использование словосочетания **возместить ущерб** в приведенном нами фрагменте юридического документа, а также констатировать наличие в русском языке устойчивых словосочетаний **взыскать долг (штраф)** и **возместить ущерб (недостачу)**. При этом заметим, что главные компоненты названных языковых построений имеют ограниченные сочетаемостные возможности. Неучет этой особенности, смешение компонентов, что имеет место в первом и втором примерах, квалифицируется как лексико-стилистическая ошибка. С учетом приведенного лингвистического анализа можно исправить допущенные неточности следующим образом: «На основании изложенного прошу **взыскать** с ответчика **сумму**, равную причиненному мне материальному ущербу»; «В соответствии с решением суда П-ву ... **возместить** причиненный Д-ву **ущерб**».

Рассмотрим еще один фрагмент документа: «Районное отделение милиции **предпринимает** все **усилия** для борьбы с преступностью». Есть сомнение в правильности выделенного словосочетания. Чтобы разрешить это сомнение, обратимся к Словарю русского языка АН.

В лексеме **предпринять (предпринимать)** в качестве оттенка значения отмечается: «Сделать, осуществить, совершить. **Предпринять решительные меры. Предпринять путешествие**» [4, т. 4, 370]. Обращаем внимание на то, что в примере словаря, иллюстрирующем значение, при глагольном компоненте **предпринять** использован зависимый компонент **меры**. Слово **усилия** при названном глаголе в словарной статье не значится. Следовательно, в приведенном выше фрагменте при глаголе **предпринимать** лексема **усилия** неуместна. Соответствующим литературной норме авторы словаря называют словосочетание: **предпринять (предпринимать) меры**.

В продолжение анализа обратимся к синонимичной глаголу **предпринять** лексеме **применить**: «Употребить, использовать, приложить. **В 901-ом году начальство применило ко мне очень смешную меру**. М. Горький. А. М. Бугров» [4, т. 3, 422]. Словарные данные позволяют осмыслить валентные свойства слова **меры (меры можно предпринимать, применять, принимать)**, а также функционально-семантическую направленность анализируемых словосочетаний. Они, как свидетельствует наш материал, передают

значение реализуемого или реализованного намерения и указывают на объект действия («*применило меру ко мне*») либо на цель действия («*предпринимает меры для борьбы с преступностью*»).

Упоминание в словарной статье глагола **приложить** нацеливает справиться и о его значении. «Приложить (прилагать). Направить действие чего-л. на что-л. Приложить старания. Приложить знания. «Природа **приложила** все **усилия**, чтобы защитить и спасти от гибели свои замечательные создания. В. Катаев. Белеет парус одинокий» [4, т. 3, 420]. Словарная статья представляет сочетаемостные возможности анализируемого глагола. Существительные **усилия, знания, старания** используются в качестве зависимых компонентов словосочетаний. Эти словосочетания в предложении указывают на цель действия, реализуемую придаточным предложением цели с союзом *чтобы* (... *приложила усилия, чтобы защитить ... создания*).

Таким образом, данные словаря позволяют представить соответствующими литературной норме словосочетания **приложить (прилагать) усилия; предпринять (предпринимать), применить (применять) меры** и утвердиться во мнении, что в нашем фрагменте документа ошибка связана с нарушением правил лексической сочетаемости, вызванным контаминацией, когда компоненты **усилия** и **предпринимать** двух правильных словосочетаний ошибочно объединяются. Правильным будет следующий вариант: «Районное отделение милиции **прилагает** все **усилия** (или: **предпринимает** все **меры**) для борьбы с преступностью».

Завершая анализ, считаем важным подчеркнуть, что обращение к коммуникативно значимым языковым единицам, функционирующим в профессионально ориентированных текстах, с последующей характеристикой их структурно-семантических особенностей является необходимым звеном вузовской практики, направленной на сбережение нашего национального языка, на обеспечение чистоты профессиональной речи будущих специалистов, в частности будущих юристов.

К сказанному можно добавить, что в ряде случаев для исправления неточностей достаточно отослать обучающихся к Учебному словарю сочетаемости слов русского языка под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина.

Например, во фрагменте протокола допроса: «По существу предъявленного обвинения Ф-ов показал, что изъятые радиаторы купил у рабочего сборочного цеха по **дешевой цене**». Обращается внимание на выделенное словосочетание и дается задание студентам справиться в названном словаре о правильности / ошибоч-

ности его образования. Такое задание уместно в том случае, если преподаватель точно знает, что обращение к словарю даст исчерпывающий ответ. Соответствующая статья словаря гласит: «**Цена**. Стоимость товара в деньгах. Плата» [5, 650]. Здесь же представлен перечень имен прилагательных, с которыми сочетается существительное **цена**: *высокая, низкая, скромная, доступная, подходящая, твердая, рыночная, ресторанная, сходная* (разг.). Данный перечень позволит незатруднительно исправить неточность в документе, заменив прилагательное **дешевый** на **низкий** («... купил по **низкой цене**») и, кроме того, понять, что форма числа главного слова словосочетания – **цена** – не безразлична к типу имен существительных зависимых компонентов. Так, лексема **цена** в единственном числе сочетается с вещественными существительными (**Цена** на что? – на хлеб, молоко, книги), во множественном числе – с собирательными (**Цены** на что? – на продукты, промышленные товары). В словарной статье также приводятся существительные, называющие процессуальные действия, связанные с понятием **цена**: *снижение, повышение, рост, изменение, колебание, стабилизация, установление цен*.

Информацию данной словарной статьи можно использовать, помимо исправления неточностей в документе, для дальнейшей работы, направленной на самостоятельное использование содержащихся в статье языковых единиц в предложениях, диалогах, в монологических высказываниях по заданному началу (концу) и т. п. Такого рода задания нацелены на активизацию мыслительной деятельности студентов, обогащение их лексического запаса, на развитие лингвистической интуиции, интереса к слову, бережному, внимательному к нему отношению, а также на совершенствование навыков самостоятельного добывания знаний [6, 403].

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
2. Голуб И. Б. Стилистика современного русского языка. М., 1970.
3. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка. М., 1987.
4. Словарь русского языка в четырех томах. АН СССР / Гл. ред. А. П. Евгеньева. М., 1985–1988.
5. Учебный словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М., 1978.
6. Шевченко Е. В. Социологические и паралингвистические факторы, определяющие специфику юридических речевых актов // II Международная научная конференция «Язык и культура»: Тезисы докладов. М., 2003.

ЭСТЕТИКА И ПОЭТИКА СМЕРТИ В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»

В романе «Война и мир» тема жизни и смерти звучит уже с первых страниц произведения. Повествование начинается с того, что автор параллельно изображает *именины* в семье Ростовых и *смерть* графа Кирилла Владимировича Безухова. Путем сопоставления мы пришли к выводу: те герои, которые изображены на именинах в семье Ростовых и в главе, посвященной смерти графа Безухова, остаются живыми, остальные (князь Андрей, его жена, Элен, Анатолий Курагин) – гибнут, не дожив до старости. Исключением является лишь граф Ростов. Он умирает будучи уже в преклонном возрасте.

Другая особенность двух сцен (именин и умирания) заключается в том, что они условно объединены соотносительностью с архетипической моделью *посвящения*. В основе обрядов (именины связаны с крещением) лежат понятия кончины и возрождения. Обряд крещения символизирует смерть человека для греха и его возрождение в новом качестве для вечной жизни в сверхбытии. Умирание также требует соблюдения определенных канонических действий (исповедь, причастие и соборование), которые подготавливают человека к переходу в иной мир. Конечно же не случайно, что два тома романа начинаются с ситуаций «*крещение – отпевание*», которые структурируют повествование, определяют композицию произведения, выделяют «узловые» ситуации жизни героев, выводят их на качественно новый виток бытия, на иной нравственный уровень. Интересен и сам порядок расположения сцен.

Первый том	Второй том
1) вечер в салоне А. П. Шерер; 2) именины в доме Ростовых; 3) отпевание старого графа Безухова	1) обед в Английском клубе в честь князя Багратиона; 2) смерть Лизы Болконской и ее отпевание; 3) крещение молодого князя Николая; 4) вечер в салоне А. П. Шерер

Таким образом, сцены второго тома расположены в обратном порядке. Их смысловая нагрузка также обратная: салонные встречи уступают по важности и по значению обеду в Английском клубе.

В наибольшей мере архетипическая модель *посвящения* (*инициации*) связана с Пьером Безуховым. Инициация в данном контексте – это переход от одной стадии жизни к другой (или от одного социального статуса к другому). Пьер Безухов в первой главе романа – герой-маргинал. Впрочем, персонаж и не стремится посредством каких-либо активных действий изменить свое положение. Все совершается помимо его воли. При этом Пьер – пассивный участник ритуального действия. Безухову присуще как профанное, так и обрядовое поведение. Наивность и непонимание героя можно интерпретировать как условие обряда инициации, а его сон символизирует смерть в ритуальном действии и новое социальное рождение. Так в одной сцене соединяются символическая и реальная смерть героев. Переходность важного момента подчеркивается в тексте романа при помощи такой детали, как дверь. В мифопоэтической традиции *дверь* является символом жизни и смерти, поскольку открывает путь как в потусторонний мир, так и к духовному спасению.

Во втором томе романа «Война и мир» вновь реализуется архетипическая модель *посвящения*. Пьер Безухов уже утратил социальную маргинальность, но он продолжает быть маргиналом в духовной сфере. С обеда в Английском клубе для героя начинается пора «духовного посвящения». Вызов Долохова на дуэль создает напряженную ситуацию, связанную с возможной гибелью одного из героев романа. Дуэль (узаконенное убийство) заставляет Безухова принять на себя роль невольного убийцы. Пребывание в «пограничной ситуации» приводит героя к переоценке нравственных ценностей и духовному кризису, который разрушает его устоявшуюся картину мира. Отъезд Пьера из Петербурга можно условно обозначить как метафору его смерти для прошлой жизни и начало духовного обновления.

В романе Л. Н. Толстого «Война и мир» важную роль играет мотив *игры со смертью*, который, по нашему мнению, восходит к героическому мифу.

До встречи с солдатами и с Каратаевым Безухов также «играл» со смертью, не осознавая истинного значения этой игры. Обратим внимание на то, что герой, желая спасти мир от деспота и восстановить порядок в Европе и России, не просто предполагает, но именно проигрывает ситуацию убийства. Потенциальное действие игры, ее результат (убийство Наполеона) остается только в воображении Пьера. Пройдя испытание танатосом, он возмужал, повзрослел и избавился от игровой модели поведения.

Не лишено игрового начала и поведение Андрея Болконского. Война, как и дуэль, – испытание судьбы, своеобразное гадание о будущем. Таковы размышления князя Андрея перед Аустерлицким сражением и во время него.

В романе «Война и мир» «играют» и другие персонажи. Так, в начале войны воображают себя рыцарями Александр I и Наполеон. Игра в героев свойственна и их военным стратегам (кроме Кутузова). Однако уточним: война включается в игровое пространство лишь в рамках героического мифа. С точки зрения исторической, этической и религиозной защита Отечества – дело чести и долга, святая обязанность всех. Не ставя под сомнение этой истины, Толстой тем не менее считает, что героика жертвы только тогда оправдана, когда порождена не бездумным отношением к вопросам жизни и смерти, но определена объективной необходимостью. Иначе героизм бездумен и безумен, поэтому и бесполезен.

Мотив *игры со смертью* проявляется в романе не только в эпизодах, связанных с войной. Попытку самоубийства Наташи Ростовой и события, предшествующие ей, можно также рассматривать как игровую модель поведения. Отдаленно любовная история персонажей напоминает сюжетную схему повести Гете «Страдания юного Вертера» (1774). Отношения между героями с самого начала развиваются по законам игры в духе сентиментального романа. Они встречаются и знакомятся в театре – игровом пространстве. Курагин играет роль «демона-искусителя». Изначально поставленная в рамки сентиментального романа Наташа, «запрограммирована» на соответствующую модель поведения и вынуждена «играть», действовать по определенному закону. Именно поэтому она пытается совершить самоубийство, но опомнившись и, вероятно, испугавшись смерти, героиня выходит из подобной заданности.

Основой творческого метода Л. Н. Толстого было сопряжение, сцепление *всего со всем*. В романе «Война и мир» автор выстроил своеобразную систему символов, образов и мотивов, взаимосвязанных между собой, иерархически подчиненных друг другу. Основные символы, связанные с темой смерти, – это *дуб, небо, звезды (комета)*. Символична *переправа* героев через *реку*. Многие символы связаны с понятием *судьба*.

В романе «Война и мир» важную роль играют «маркеры» смерти. Особенно много танатологических «маркеров» вокруг образа Лизы Болконской. Она предчувствовала свою смерть и боялась умереть во время родов. Князь Андрей связывает танатологические размышления жены с ее сном. Далее Л. Н. Толстой отмечает опустившиеся и помертвевшие очертания лица Лизы. Последнее предзна-

менованье кончины проявилось в образе потухшей *свечи*, символизирующей человеческую жизнь, являющейся мерилем длительности существования: когда свеча гаснет – человек умирает.

«Маркеры» смерти сопровождают жизненный путь князя Андрея. После первого ранения Болконский был на грани небытия. В светском кругу распространилась весть о том, что он умер. Старик Болконский говорил, что сын его убит, и даже заказал ему памятник. После смерти Лизы Пьер отметил, что у князя Андрея был потухший, мертвый взгляд. Уже тогда началось его отчуждение от жизни, которое позже (перед ранением) проявилось в отвращении к телу. Болконский стремится к смерти и, по-видимому, предчувствует ее. Он говорит Безухову: «Вижу, что стал понимать слишком много. А не годится человеку вкушать от древа познания добра и зла... Ну, да не надолго!»¹. Слова Пьера также являются «предвестниками» смерти князя Андрея: «И я знаю, что это наше последнее свидание»².

Особой танатологической суггестивностью отличается сравнительный оборот «как муха на лице дорогого мертвеца» – «маркер» смерти, связанный с процессом умирания Болконского после смертельного ранения: «<...> князь Андрей <...> слышал шуршанье мухи, бившейся на подушку и на лицо его. И всякий раз, как муха прикасалась к его лицу, она производила жгучее ощущение; но вместе с тем его удивляло то, что, ударяясь в самую область воздвигшегося на лице его здания, муха не разрушала его»³. В славянском фольклоре существовало представление о *душе* – мухе, которая может быть предвестницей смерти, особенно во сне. Забытье князя Андрея условно можно приравнять ко сну.

В романе «Война и мир» сон, как и в повести «Детство», часто выступает танатологическим «маркером»: во сне Пьер видит, что Баздеев лежит как труп, князь Андреей упоминает сон Лизы о ее смерти во время родов, символичен сон самого князя Андрея перед смертью и состояние сна Пети Ростова: «Петю снесли и положили, как мертвое тело, в линейку»⁴.

«Предвестники» смерти тесно связаны в произведении с мотивом (а затем символом) *руки*, наполненным различными смыслами (религиозными, философскими, культурологическими). Он является своеобразным «скрепом», объединяющим порой несоотносимые

¹ Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. М., 1992. Т. 11. С. 211.

² Там же. С. 212.

³ Там же. С. 386.

⁴ Там же. Т. 10. С. 269.

сцены романа в единое целое: например, танец Ильи Андреевича Ростова на именинах и предсмертное состояние графа Кирилла Владимировича Безухова. В свете христианской традиции упоминание правой руки соотносится с верой в Бога, поскольку в иконографии Христос представляется «десницей» Бога – Отца. Скептик князь Андрей и мечтатель Пьер, как отчасти и Наташа Ростова, разными путями, через страдания приводятся жизнью к Богу. Горящая свеча в руках графа Безухова является символом жизни и молитвенной жертвы Всевышнему. Л. Н. Толстой изображает опущенные ладонями вниз руки старого графа, что символизирует закрытость персонажа по отношению к внешнему миру и его погруженность в себя. В то же время раскрытые ладони (руки) графа Ростова, наоборот, свидетельствуют о направленности персонажа во вне в процессе его коммуникации. В сцене умирания князя Андрея по движению рук и взгляду можно понять, что он погружен в себя и не интересуется «внешними» событиями реального мира. Особенно часто встречается в романе мотив *целования рук*. Поцелуй в руку символизирует дань уважения, почитания, сострадания. Целующий руку выражает таким образом свое эмоциональное состояние и отношение к другим людям. Пожатие рук и поцелуй в руку считаются символом братства, примирения, преданной любви, что особенно важно для умирающего, прощающегося с миром человека. Однако это положение верно только в том случае, если человек вступает в контакт с другими людьми и с внешним миром. Для старого же графа Безухова, как и для Андрея Болконского (после отрешения от мира живых), поцелуй в руку – ничего не значащее действие. Рука является также символом *власти* (мирской и духовной), *господства* (именно поэтому Николай Андреевич Болконский стремился приложиться к руке мертвой императрицы, в последний раз отдавая ей свой долг «вассала»).

В смерти или гибели персонажей произведения, несомненно, проявляется воля Провидения, однако каждый случай умирания имеет свою смысловую динамику и выполняет определенные функции в тексте. Условная классификация смертей героев романа может быть представлена следующим образом: *Лиза Болконская, Илья Андреевич Ростов* → проявление Божьей воли; *Кирилл Владимирович Безухов, Баздеев, Кутузов* → естественный жизненный цикл; *Элен Безухова, Анатолий Курагин* → возмездие за нарушение Божьих заповедей, следовательно, за несправедный образ жизни; *Петя Ростов* → разрушение стереотипа в изображении красивой гибели молодого героя, сложившегося в традиции сентиментализма и романтизма, неэстетичность смерти; *Николай Андреевич Бол-*

конский → сюжетообразующая функция танатоса в романе; *Платон Каратаев, Андрей Болконский* → «идейная» смерть. Кончину князя Андрея можно считать идейной, поскольку в нравственной борьбе между бытием и инобытием, представленной в произведении в виде сна, он выбрал второе. Мотив «смерти – как пробуждение от жизни» – связан в некоторой степени с восточными религиозными учениями и с образом Космического Человека (К. Г. Юнг, М. Л. фон Франц). Космический Человек является внутренним психологическим образом каждого. В индийской традиции он – бессмертная часть индивида, выводящая его из мира страданий к первоначальному вечному блаженству. Этот переход в иное состояние возможен только в том случае, если человек пробудится ото сна жизни и признает себя ведомым. Символ Космического Человека реализует в себе концепцию единосущия человечества в Боге. Болконский познал тайну жизни и смерти, поэтому он погрузился в себя и отстранился от внешней реальности, ставшей для него тягостной обязанностью.

Смерть Платона Каратаева является «идейной» с точки зрения авторского замысла. Персонаж помог Безухову понять смысл смирения и любви к смерти. Эти качества можно считать фундаментом национального характера, сложившегося под влиянием духовного опыта русских святых, в частности Феодосия Печерского. В образе Платона Каратаева также проявилась идея Л. Н. Толстого о единении всех живущих на Земле, поскольку жизнь имеет смысл только как частица целого. Человек, по мысли автора, никому и ничему не принадлежит. Его жизнь – это отражение существования рода, т. е. всего человечества.

И. И. Скачкова
ВАГС

МУЖСКИЕ И ЖЕНСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ В УПОТРЕБЛЕНИИ ЭМОТИВНЫХ МЕЖДОМЕТИЙ, ИМЕЮЩИХ РЕФЕРЕНЦИИ С ЭМОЦИЕЙ УДИВЛЕНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Объект нашего исследования – первичные и устоявшиеся междометия английского языка. Поскольку гендерная проблематика в настоящее время занимает все большее место в контексте развития отечественной науки, то нас заинтересовала следующая про-

блема: существует ли значимая зависимость между гендерной принадлежностью человека и особенностями употребления им тех или иных единиц языка в речи. Конкретно нас интересует следующий вопрос: существуют ли мужские и женские приоритеты в употреблении эмотивных первичных и устоявшихся междометий, имеющих референции с эмоцией удивления английской языковой личностью.

В данной статье эта группа междометий была выбрана нами по следующей причине: исследование лексикографического аспекта проблемы междометных референций показало, что в английском языке больше всего междометий имеют референции с эмоцией удивления. Из 114 междометий, выбранных из словарей Коллинза, Мюллера и Вебстера, 31 междометие соотносилось с эмоцией удивления.

Такое большое количество междометий для выражения данной эмоции, по-видимому, свидетельствует о том, что из всех эмоциональных состояний удивление наиболее частотное, многократно переживаемое состояние английской языковой личностью. Эта мысль подтверждается в диссертации Н. В. Дорофеевой, где говорится: «Еще древние мыслители Платон, Олимпиадор и Аристотель открыли смысл удивления и показали первоосновность удивления в познании» [2].

В настоящее время в нашей картотеке насчитывается 4 219 случаев употребления эмотивных первичных и устоявшихся междометий английского языка. Контекстуальный анализ междометных референций подтвердил, что самая большая группа междометий английского языка имеет соотнесенность с эмоцией удивления. В нашей картотеке насчитывается 44 таких междометия в 215 случаях их употреблений. При сопоставлении словарных и контекстуальных списков междометий удивления было отмечено, что только у 10 словарных междометий совпадали и словарные и контекстуальные референции. Остальные 21 междометие, выбранные из указанных выше словарей, в процессе контекстуального анализа не имели референций с эмоцией удивления. Эти отличия отражены в таблице 1:

Таблица 1

Междометия, имеющие референции с эмоцией удивления			
В словарях и в контексте	В словарях	В контексте	
Ah	aha	on earth	Losh!
Good heavens	alack	the devil	Man alive!
Good Lord	crickey	the hell	My God
Goodness!	dear	By God!	My word
Gosh	eh	By Gor!	Oh dearie me!
Eh	gad	By Jove	Oh, my God!
Hey	gee	Christ	Oops!
Oh	goodness gracious	Come on.	Saked alive
Well	ha (hah)	Damn it	Tut
Why	heck	For Christ's sake!	What
	hei-day	For God`s sake!	Yeah?
	hey	For heaven's sake	
	ho	For mercy`s sake	
	hoity-toity	God	
	hoot(s)	Good God!	
	humpth	Good gracious	
	lor	Guidesakes!	
	o (oh)	Hell	
	oho	Hey!	
	ooh	huh?	
	phew	Hulloa	
	so	indeed	
	whew	Jesus Christ	
	wow	Jesus!	

На основании таблицы 1 можно говорить о том, что между словарными и фактуальными данными существуют различия, опираясь на которые можно сделать предварительные выводы:

– междометия, не имеющие в словарях значения удивления, приобретают референции с эмоцией удивления в тексте;

– в словарях указан не полный объем значений междометий. На следующем этапе нас интересовали гендерные особенности использования междометий в английском языке. Простой количественный подсчет примеров из текстов в нашей картотеке показы-

вал, что 2 683 междометия были использованы мужчинами, а 1 445 – женщинами. На этом этапе исследования можно сделать предварительный вывод, что мужчины-англичане в своей речи используют междометия чаще, чем женщины.

Как мы говорили выше, в нашей контекстной картотеке насчитывается 215 случаев употребления междометий, имеющих соотнесенность с эмоцией удивления. Из них женщины использовали междометия в 63 случаях, а мужчины – в 152.

Различия в количественном употреблении этой группы междометий представлено в таблице 2:

Таблица 2

Междометие	Муж	Жен	Женские междометия	Кол-во	Мужские междометия	Кол-во
on earth	15	7	For Christ's sake!	1	the hell	13
the devil	1	3	For heaven's sake!	1	Ah!	1
Christ!	1	2	For mercy`s sake!	1	By God!	2
Eh	4	1	God!	2	By Gor!	1
For God`s sake!	4	1	Good Lord!	1	By Jove!	1
Guidesakes!	1	1	Goodness!	1	Come on.	1
My God	8	3	Hey!	1	Damn it!	1
Oh, my God!	6	2	huh?	1	Good God!	3
Oh.	17	13	Indeed	1	Good gracious!	1
Well	12	2	Jesus Christ!	1	Good heavens!	1
What	27	11	My word!	1	Gosh!	1
Why	9	2	Oh dearie me!	1	Hell	1
			Saked alive!	1	Hulloa	1
			Yeah?	1	Jesus!	13
					Losh!	1
					Man alive!	3
					Oops!	1
					Tut	1

В левом столбце таблицы представлены междометия, используемые как мужчинами, так и женщинами, в среднем столбце указаны междометия, используемые только женщинами, а в правом – только мужчинами.

Таблица 2 наглядно показывает:

- только 2 междометия (the devil, Christ) чаще употреблялось женщинами, чем мужчинами;
- остальные междометия из левого столбца таблицы (on earth; eh; for God`s sake; guidesakes; my God; Oh, my God; oh; well; what; why) чаще использовались мужчинами;
- междометия for Christ`s sake; for heaven`s sake; for mercy`s sake; God; Good Lord; Goodness; hey; ...huh?; indeed; Jesus Christ; my word; oh dearie me; Saked alive; yeah встретились нам только в речи женщин;
- междометия the hell; ah; by God; by Gor; by Jove; come on; damn it; Good God; Good gracious; Good heavens; gosh; hell; hulloa; Jesus; Losh; Man alive; oops; tut встретились нам только в речи мужчин.

Из вышесказанного можно сделать предварительные выводы:

- самое большое количество междометий в английском языке выражает эмоцию удивления;
- в английской лингвокультуре существуют мужские и женские приоритеты в использовании эмотивных междометий, имеющих референции с эмоцией удивления.

Литература

1. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языков / Под ред. Т. В. Булыгиной. М., 1999.
2. *Дорофеева Н. В.* Удивление как эмоциональный концепт (на материале русского и английского языков): Дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2002. С. 51.
3. *Изард К. Э.* Психология эмоций. СПб., 2000.
4. *Словарь русского языка: В 4-х т.* М., 1983.
5. *Мюллер В. К.* Новый англо-русский словарь. М., 2001.
6. *Hornby A. S.* Oxford student`s dictionary of current English. Oxford University press, 1984.
7. *Collins Cobuild.* Essential English Dictionary, 1989.

М. И. Смирнова
ВА МВД России

ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Вопрос интеграции Интернета в образование, в частности применение его в обучении иностранным языкам, в настоящее время достаточно актуален. Он касается как создания технологии дистан-

ционного обучения, так и разработок использования служб Интернета (всемирная паутина WWW, электронная почта – e-mail, телеконференции, радиовещание) в преподавании.

Интернет как система массовой и межличностной коммуникации позволяет довести информацию до многих пользователей и установить обмен между ними или с создателями того или иного сайта. Спектр ресурсов Интернета высок. Самым простым является использование его для подготовки к занятиям. Для выполнения основных методических принципов: коммуникативности, сознательности, опоры на родной язык обучаемых, наглядности, положительного эмоционального фона – и служит сайт, созданный американским издателем A. W. Congmon и находящийся в Интернете по адресу: <http://longmanawl.com/englishpages/basic-whbh-read.htm>. Здесь представлены 30 уроков по обучению чтению на английском языке для студентов 1–3 курсов неязыковых гуманитарных вузов. 19 уроков содержат официальные проблемные, дискуссионные и информационные тексты, в 11 других предлагается прочтение текстов из указанных сайтов Интернета. Каждый из текстов обладает определенной коммуникативной задачей и написан доступным для студентов языком. Во многих уроках студентам предлагается самостоятельный выбор текстов для чтения, что повышает интерес к подобного рода урокам. Каждый из 30 уроков снабжен упражнениями дотекстового и послетекстового этапов. Практически каждый урок содержит интересные творческие упражнения, выполнение которых предполагает дополнительную работу в Интернете. В процессе выполнения упражнений с использованием Интернета у студентов вырабатываются навыки и умения поиска материалов по данному вопросу, их чтения и перевода, конспектирования, написания письма по e-mail, написания статьи и доклада. Здесь явное преимущество Интернета перед бумажными учебниками. Но никто не оспаривает приоритета учебника. Речь идет о возможности их гармоничного сосуществования. Так, Интернет можно использовать регулярно при аудиторной и внеаудиторной работе, чередуя с использованием других учебных пособий. Еще один способ использования Интернета – разработка уроков иностранного языка для разных специалистов самими преподавателями высших учебных заведений. Ценность подобных уроков очевидна – это по-настоящему творческая и интересная работа для преподавателей и студентов.

В результате проведения уроков с использованием Интернета у студентов возникает интерес к учебному материалу, к изучению иностранного языка; полученные знания станут более осознанными

ми, у молодого поколения приобретается и развивается научный стиль мышления, способность к межкультурной коммуникации. Можно сказать, что обучение становится «развивающим», что и является важным в современном образовании.

Литература

1. *Полат Е. С.* Дистанционное обучение. М., 1998.
2. *Дмитриева Б. И.* Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные коммуникационные сети Internet // Иностранные языки в школе. 1998. № 1.
3. *Васянина Е. Ю.* Прогулки по Интернету // Мир русского слова. 2000. № 1.

А. В. Соболева
ВА МВД России

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНТЕНСИВНОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

За последние годы широкое распространение получили всевозможные курсы, кружки, групповые и индивидуальные занятия с использованием интенсивных методов обучения иностранным языкам. Это объясняется расширением возможностей общения с иностранцами, необходимостью ведения деловых переговоров и деловой переписки, а также для личных контактов. Не случайно данная методика вызывает определенный интерес среди студентов. Правда, многие из них считают, что при интенсивном обучении усвоение происходит автоматически и не нужно прилагать особых усилий и старания.

Каковы же возможности, предлагаемые нам интенсивным курсом, и что мы можем использовать на своих практических занятиях?

Методическая концепция Г. А. Китайгородской, что «обучение языку ведется в процессе непосредственного устного общения в игровых формах в условиях и на основе максимальной интеллектуальной эмоциональной и речевой активности группы обучаемых и преподавателя», соответствует коммуникативно-ориентированному обучению иностранному языку. Сравнение принципов коммуникативного направления и интенсивных методов показывает, что они очень близки, так как общее у них – овладение общением на иностранном языке. Например: изучение и овладение языком при общении на этом языке; в центре внимания личность обучаемого;

удовлетворение речевых потребностей; язык как явление иной культуры и т. д. По мнению А. А. Леонтьева, введение элементов интенсивных методов будет способствовать «решению задач интенсификации и оптимизации учебного процесса в целом».

Мы, к сожалению, не имеем возможности использовать в обучении принцип концентрированности учебных занятий, который при интенсиве составляет от 10 часов в неделю до 7–9 часов в день. Но даже при существующих условиях можно достичь определенных успехов.

Почему же большая часть студентов, изучающая иностранный язык 4–7 лет, не в состоянии выразить самые простые мысли? Объяснения могут быть самыми различными, в частности, большое количество некоммуникативных механических упражнений в учебниках, носящих репродуктивный характер; незнание на довольно длительном этапе обучения системы временных форм; привычка, в основном, слушать, читать, говорить не то, что хочется и интересно, а то, что нужно. В конечном итоге это приводит к снижению или полному уничтожению мотивации изучения иностранного языка.

Напомним, что под интенсифицированностью обучения понимается такое обучение, «при котором достигается максимум эффективности за минимально возможное учебное время при минимальных затратах усилий учащегося и учителя» (В. М. Блинов, В. П. Краевский).

Интенсивное обучение иностранному языку достигает своей цели, в первую очередь, при самом активном участии всех обучаемых в общении. Преобладать должны творческие виды работы: обмен информацией по различным вопросам жизни обучаемых и страны; ролевые игры, в которых развивается активность и фантазия обучаемых; наблюдение и анализ языковых явлений и выводы о закономерностях их проявления в речи. При всем при этом следует отметить роль преподавателя, которая в данной системе обучения значительно сложнее, чем в традиционной.

При объяснении нового материала преподаватель не должен подчеркивать трудность его усвоения, а наоборот, подсказать как его легче усвоить или понять. При ответах обучаемых нежелательно сразу же исправлять ошибки, ибо в конечном счете это порождает страх и нежелание отвечать или участвовать в коллективной работе.

При интенсиве важное место занимает коллективная работа в парах, группах или всех вместе. Информация для работы должна быть интересной и не обязательно известной для большинства. Французские методисты используют для этого небольшие исследо-

вания, подготовленные двумя-тремя обучаемыми, которые затем и обсуждаются. Для преподавателя важно выделить в группе лидера, который может активизировать работу. При этом предполагается, что преподаватель хорошо знает образ жизни, увлечения и интересы своих обучаемых и может, исходя из этого, дать им определенные задания. В этом и проявляется творческая работа, а не механическое повторение одного и того же.

Важно дать обучаемым целостное представление о всей системе языка. Желательно уже на начальном этапе обучения сосредоточить основной грамматический материал. Что касается лексики, то одновременно может вводиться до 20 единиц в ситуациях или в тексте. Введение лексики и грамматики в связном тексте дает возможность выделить их, проанализировать, получить пояснения преподавателя, сформулировать правила и лишь затем завершить их усвоение на базе имеющихся тренировочных упражнений. На заключительном этапе данный материал должен использоваться в процессе свободного общения. Как правило, тренировочные упражнения должны сводиться к минимуму, а основными остаются коммуникативные творческие упражнения, желательно на базе наглядности. Здесь открывается широкое поле деятельности для использования видеопрограмм и компьютера.

Задача педагога постоянно поддерживать высокий темп занятия, привлекать всех обучаемых к участию во всех видах работы. Создание конкретных условий, при которых обучаемые не испытывают давления преподавателя, является также стимулом к активной творческой работе на занятии.

Литература

1. *Китайгородская Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982.
2. *Китайгородская Г. А.* Интенсивный курс французского языка. М., 1986.
3. *Пирхавка Н., Кондратьева Е. П.* Использование активных форм работы на уроках французского языка // Иностранный язык в школе. 1990. № 5.
4. *Елухина Н. В.* О включении элементов интенсивного обучения в преподавании иностранных языков в средней школе // Иностранный язык в школе. 1990. № 6.
5. *Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.* Интенсивные методы обучения иностранным языкам и средняя школа // Иностранный язык в школе. 1991. № 1.
6. *Мусницкая Е. В., Озерова М. В.* Учебник французского языка для студентов-юристов. М., 1995.
7. *Карамышева Т. В.* Изучение иностранных языков с помощью компьютера. СПб, 2001.
8. *Матвишин В. Г., Ховтун В. П.* Бизнес-курс французского языка. М., 2002.

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ЗНАКАХ ВТОРИЧНОЙ И КОГНИТИВНО-ПРОИЗВОДНОЙ НОМИНАЦИИ

Стратегия изучения механизмов вербализации когнитивных структур была определена Е. С. Кубряковой, которая полагает, что «когнитивный мир человека изучаем по его поведению, по осуществляемым им видам деятельности, подавляющее большинство которых протекают при участии языка, который не просто «вплетен» в тот или иной тип деятельности, но как бы образует ее речемыслительную основу, объективируя замысел деятельности, ее установки, что позволяет судить о том, как языковые выражения, категории, единицы связаны с восприятием мира и как они отражают его познание». Особый интерес в этой связи представляет проблема репрезентации мировидения знаками и структурами вторичной и косвенно-производной номинации. На примере фразеологических единиц (ФЕ) «комфорт-дискомфорт» в английском и русском языках постараемся выявить когнитивные механизмы формирования культурной информации.

Исходя из предположения о том, что в сознании человека хранятся «образцы», «ментальные модели», то есть особым образом структурированные системы представления знаний, которые составляют основу, «рамки» нашей языковой способности и речевого поведения, мы подходим к анализу текстов ФЕ с учетом их событийного аспекта. Такой подход к анализируемому материалу позволяет не ограничиваться рамками информации, представленной в ФЕ, а получить представление о целостном фрагменте действительности. Для этого необходимо привлечение не только лингвистических знаний, но и знаний по социологии, психологии, истории, а также знаний национально-культурного своеобразия этнического сообщества.

Есть основания предполагать, что селекция этнокультурным сознанием тех или иных наиболее значимых для сообщества признаков в познаваемой действительности осуществляется по одним и тем же схемам и представляет собой универсальный каркас любой этнокультуры.

На ранних этапах освоения мира человек воспринимает и переживает мир в форме *конкретных предметно-образных* представлений, абстрагирование от которых было недоступно перво-

бытному мышлению. Формирование понимания своего места в природе, накопление знаний и представлений об окружающем мире, постижение его тайн находило отражение в языке – его метафорах и фразеологизмах, поверьях и обрядах. Оно осуществлялось в результате коллективных усилий всего этнокультурного сообщества через общение. Они-то, по всей вероятности, и становились зачатками формирования самобытной культуры этноса. Обуздание природы, рост самосознания были началом становления человеческого духа, человеческой культуры.

Логично предположить, что дискурсивное мышление, непосредственно связанное с языковой когницией, должно рассматриваться как высшая форма целостного и динамического отражения действительности. Поэтому представляется естественным факт, что в большинстве английских и русских фразеологических единиц со значением «комфорт-дискомфорт» присутствуют элементы ландшафта, представленные знаками первичной номинации: *more, лес, скалы, заливы* и т. п.: *to be on the rocks* (букв.: «быть на скале») в значении «находиться в бедственном положении»; *to be in low water* (букв.: «быть в воде») – «быть в бедственном положении»; *to be in great straits* – «быть в бедственном положении»; *to be at a low ebb* – «приходить в упадок»; *to be/ hold, keep, stand/ at bay* – «отчаянное, безвыходное положение»; *to be in deep water* – «все из рук вон плохо»; *to be in hot water* – «быть в беде по своей вине»; *to be all at sea* – «быть в беде, блуждать в потемках»; *to be at grass* – «быть не у дел, без работы»; *to go to the wood* – «быть изгнанным из общества»; *to get out of the wood* – «быть в опасности» и т. п.

Символический смысл этих и других образов возник десятки тысяч лет тому назад и восходит к древним представлениям человека об окружавшем его мире. Человек всегда зависел от природных условий, которые он наблюдал и учился прогнозировать. Это позволяет утверждать, что взаимодействие человека с миром доступных восприятию объектов неотделимо от житейского, интеллектуального, эмоционального опыта субъекта [1, 99]. Жизненный опыт есть не что иное, как продукт когнитивной деятельности, представляющий собой репрезентации всей совокупности ориентирующих взаимодействий и основное средство приспособления человека к окружающей среде. «Как языковой, так и неязыковой объект участвуют в формировании единого концепта на одинаковых эпистемических основаниях, а именно через чувственный опыт, ведущий к возникновению специфических состояний активности нервной системы, т. е. репрезентаций. Не последнюю роль в этом играют как характеристики самой ситуации восприятия (сово-

купность всех факторов, имеющих к ней прямое или косвенное отношение), так и его индивидуальный опыт» [2, 192].

В русской языковой традиции обрядность и связанные с нею обычаи, поверья оставили след в пословицах и поговорках. Так, образ росы (*здоров как Юрьева роса*) отражает языческий элемент обрядов весенних скотоводческих праздников: катание по росе как часть магии плодородия и очищения. Подтверждение этому мы находим у А. Н. Афанасьева и у В. И. Даля: *Гони животинку на Юрьеву росу*. Росе славяне приписывали целебные свойства: *Юрьева роса от сглаза, от семи недугов*. Обрядово-ритуальные действия с росой были приурочены ко дню св. Георгия и сопровождалась тем, что скот гнали по росе, ударяя его освященной вербой. Обрядовый выгон скота проводился также и на Пасху. Он обычно сопровождался магическими действиями – поглаживанием яйцом и приговариванием: *Будь гладка как яичко*. Подобные паремии являются отражением эмпирического опыта в архаическом мышлении этнического сообщества. Они ярко демонстрируют религиозно-мистическое мировосприятие, которое, надо полагать, формировало менталитет и культуру этноса.

Мировосприятие и миропонимание на более поздних этапах эволюции общества формируются самим языком, в особенности спецификой, представленной в его единицах категоризации действительности и в образной системе (Лакофф, Джонсон, 1987. С. 614; Rosch, 1977. С. 27–48). Образ как представление – это психическая сущность, ассоциативно соотносящаяся с конкретно существующими объектами и явлениями, которые становятся мишенью, вызывающей на себя эмоционально-оценочную реакцию.

Рассматривая фразеологизмы как особые коммуникативно-прагматические единицы, отражающие концептуализацию мира человеком, можно утверждать, что эмоциональное отражение действительности в языке, при котором личность эксплицирует мир и его составляющие в форме эмоциональных образов, всегда страстно. Эмотивно-аксиологическая функция фразеологизма во многом обуславливает его специфику дифференцирования мира на «хорошо-плохо»; на «добро-зло» и т. п.

Так, например, ФЕ: *to live like a fighting cock* – «жить припеваючи» (букв.: «жить как бойцовский петух») выражает состояние комфорта. Можно утверждать, что сложившееся в социуме эмоционально-оценочное отношение к образу *a fighting cock* предполагало положительную оценку, так как для петушиных боев в Англии выбирался лучший петух, которого содержали в особо благоприятных условиях. Именно в этом номинативно-оценочном

контексте произошел выбор образа, способного вызвать эмоциональную реакцию на положительные свойства петуха и определить оценочный модус: «жить припеваючи». Это позволило в дальнейшем фразеологизму *live like fighting cock* благополучно вписаться в один синонимический ряд с такими фраземами, как *live like a lord* или *like a prince*, которые также ассоциировались с представлением о хорошей жизни и позволили «влиться» в сложившуюся по традиции систему конкретной семиотической модели.

Каждая языковая единица обладает некоторым набором потенциально возможных «векторов» ассоциаций. Какие именно векторы выбираются представителем того или иного национально-культурного сообщества, почему именно тот, а не другой – зависит от национально-культурной специфики, за этим, по мнению Красных, стоит «стереотип» [3, 130], который представляет собой «социокультурно маркированную ментальную единицу», реализующуюся в речевом общении в стандартной для данной культуры ситуации [6, 101].

Ситуация переосмысливается так, что за ней закрепляются лишь существенные связи, которые типизируются и превращаются в стереотип, обусловленный национально-культурным мировидением. Каждое новое смысловое преобразование нарушает предшествующую категоризацию и вызывает переконструирование семантических полей.

Продемонстрируем это на примерах сопоставительного лингвокультурологического анализа фразеологизмов: **свить гнездышко** и **to feather one's nest**. Сразу же привлекает внимание тот факт, что фразеологизмы в обоих языках заключают в себе одинаковые концептуальные образы: «гнездо», «действие с перьями», «удовлетворение, комфорт», но в отличие от русского языка, где метафорическое выражение *свить свое гнездышко* обычно используется в значении «обустроить свое семейное бытие», в английском языке оно употребляется в значении «наживаться **за чей-то счет**».

Если исходить из предположения, что процесс смыслообразования в обоих языках проходит идентичные мыслительные операции, как то: наблюдение за жизнью птиц в естественных условиях, отождествление себя с ними, выделение характерных для них свойств, повадок, накопление и систематизация внеязыковых знаний о данном фрагменте действительности, таких как постройка гнезд путем скрепления соломинок, прутьев, перьев; борьба за выживание и т. п., – попытаемся уяснить, чем обусловлена разница их употреблений в двух языках.

Учитывая факт существования невербальных форм мышления, которые, по всей вероятности, служили базой для возникновения языковых знаковых средств первичного наименования, можно предположить, что порождение внутренней формы ФЕ произошло первоначально благодаря пространственно-образному мышлению. Пройдя сложный и многоступенчатый процесс приспособления пространственно-образного мышления к вербально-логическому, а затем и их параллельному взаимодействию, т. е. к тому, что называют «одновременным видением двух картин», привело к возникновению концептов, представляющих в сознании носителей языков образ того фрагмента действительности, который объективируется во фразеологизмах. Этапы этого процесса продемонстрируем в виде следующей схемы:

а) пространственно-образный период восприятия и осмысления действительности (птицы строят гнезда, устилая их перьями и веточками);

б) выделение и осмысление отдельных качеств, свойств птиц («добросовестность», «прилежание», «заботливость», «любовь к птенцам»);

в) этап знаково-символического обобщения когнитивной информации, придание смысловому содержанию мировоззренческих оценочно-ценностных характеристик: *построить гнездышко* – символ «семейного благополучия, обустроенности быта», имеющий положительную коннотацию.

Для ответа на вопрос, на каком этапе происходит разное ценностно-смысловое структурирование реальности в английском и русском языках, воспользуемся языком «фреймов», выделим базовый фрейм (1), или источник информации (в нашем случае это **comfort – state of contentment**), и фрейм (2) – объекта сопоставления (**the act of feathering**). Следует полагать, что порождение вторичного смысла происходит вследствие взаимодействия двух идей: сохранения базового фрейма (1) и наполнения объектного фрейма (2) новым смыслом, взятым, по всей вероятности, из бытовых впечатлений (пожиться за чужой счет, подложив яйца в чужое гнездо, как это делают кукушки, либо, воспользовавшись отсутствием взрослых птиц, пожиться их яйцами или птенцами). В результате переноса концептуального слота «ощущение» фрейма (1) «испытывать чувство комфорта» в слот «ощущение» фрейма (2) «испытывать удовлетворение, комфорт от наживы» во фразеологизме: **to feather one's nest** формируется значение «**to take advantage of the opportunities to enrich oneself, esp. selfishly or at another's ex-**

pense» – «нажиться, поживиться за чей-то счет», «нагреть руки, набить карман».

Итак, можно констатировать, что создание разных концептуальных пространств происходит на этапе знаково-символического обобщения информации и ее оценочно-ценностного осмысления. Представители обоих этнокультурных сообществ, воспринимая одни и те же объекты окружающего мира, выделяют в них разные признаки и свойства и вводят их в ценностно-смысловое поле уже сложившегося этнокультурного сознания. В итоге у русских «свить гнездо» становится символом «семейного благополучия», а у англичан – символом «наживы».

Анализ когнитивных механизмов метафорического фразеомообразования в английском и русском языках, являющийся одним из основных способов вербализации картины мира, позволяет исследователю расширить рамки языковой семантики и войти в область этнолингвистического пространства, в ту среду, где, как можно полагать, формируется образное наполнение знаков вторичной и косвенно-производной номинации.

Процессы семантизации включают в себя самые разные сферы жизнедеятельности человека. В ходе осмысления мы обнаруживаем их вплетенными в широкий контекст духовно-практического освоения реальности. Подводя итог сказанному, отметим, что способы переосмысления «первичной» ситуации чрезвычайно многообразны, однако выявление и описание моделей отбора закрепления за внутренней формой определенного содержания могло бы прояснить механизмы деятельности лингвокреативного мышления. Это позволяет рассматривать метафорические образы ФЕ и пути их создания как когнитивный способ познания мира. На основе изложенного можно сделать следующие выводы:

– пути возникновения метафорических образов ФЕ в языковых системах разных социумов идентичны, так как они формируются на тех же психологических и семиотических основаниях, что и любой другой языковой знак, однако характер функционирования ФЕ в разных языковых системах неадекватен;

– изучение основных свойств языка позволяет, используя алгоритм обработки знаний, в определенной степени реконструировать структуру сознания говорящего.

Литература

1. *Гаспаров Б. М.* Язык, память, образ. М., 1996.
2. *Кравченко А. В.* Знак, значение, знание: Очерк когнитивной философии языка. Иркутск, 2001.

3. *Красных В. В.* Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). М., 1998.
4. *Кубрякова Е. С.* Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус // Известия РАН. Сер. лит и яз. 1994. № 2.
5. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем // Язык и моделирование социального взаимодействия. М., 1987.
6. *Прохоров Ю. Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1996.
7. *Rosh E. H.* Human categorization // N. Warren (ed.). Studies in cross cultural psychology. N.Y.: Academic Press, 1977. Vol.1.

Е. В. Суркова
ВГПУ

ГЕНДЕРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ ТРИВИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Предметом нашего исследования является гендерная маркированность авторской рецепции выражения эмоций персонажей в тривиальной литературе. Тривиальная литература до сих пор остается недостаточно изученным явлением в литературоведении. Обращение к изучению проблемы авторской речи с точки зрения лингвистики нам неизвестно, поэтому в данной работе нами предпринята попытка описать основные признаки тривиальной немецкой и русской литературы, найти гендерные отличия в дискрипциях эмоций персонажей авторами мужчинами и женщинами.

Мужественность и Женственность являются универсальными атрибутами человечества, величина которых, однако, может варьироваться в определенном обществе. В каждой культуре имеются свои особенности гендерных стереотипов, обусловленные историческим и экономическим развитием данного общества. Нас интересуют представления о типично мужском и типично женском в немецкой и русской культурах. В отношении филологии условимся говорить о типично женском стиле письма и типично мужском в тривиальной/массовой литературе, которая отражает взгляды среднего современного читателя, отвечает его потребностям на сегодняшний день и принадлежит к относительно легкому чтиву. Рассматривая категорию автора, следует обратить внимание, что большинство книг данной серии написаны не одним автором, а целой группой, куда входят как мужчины, так и женщины. Особенно ярко проявляется такая тенденция на Западе. Согласно закону жанра произведение тривиальной литературы не обязано принад-

лежать одному автору, поскольку здесь речь идет не о самовыражении, а об удовлетворении потребностей обывателя – мужчины/женщины – в развлекательном чтении. Поэтому именно в этом жанре наиболее актуальна гендерная принадлежность адресата. Пол автора не играет при создании произведения определенной/значительной роли, поскольку уже имеются заранее заготовленные «шаблоны», или стереотипы женского и мужского стиля, женской/мужской темы, женского/мужского взгляда, который должен соответствовать самой женской/мужской читательской аудитории. Так же, как женские журналы пишут только на определенные темы, так и женские романы будут развивать определенную сюжетную линию, заранее известную читателю и только изредка позволять себе некоторые фабульные отклонения. Та же схема обязана действовать и в отношении языка женского/мужского тривиального произведения. Налицо достаточно жесткие рамки – стереотипы, по которым мужские и женские авторы, как по инструкции, описывают своих шаблонных героев и проводят их по уже заранее заданным лабиринтам судьбы. Так, в дамском романе неизменной темой остается любовь, иногда разбавленная предательством со стороны любимого, семейные сцены, дети, наряды, украшения. В мужском романе – это может быть фэнтези, приключенческий роман или легкий детектив – отважный герой побеждает своих врагов, убивает предателя, сажает в тюрьму преступника и с ним остается самая прекрасная женщина на земле.

Наше исследование касается непосредственно авторской ремарки выражения эмоций персонажей. Хотя над данными романами может трудиться и группа людей, условимся характеризовать произведения по их гендерно-маркированному стилю и тематике, то есть с точки зрения адресованности на конкретную женскую/мужскую аудиторию, и по автору, указанному на обложке самой книги. Такие романы рассматриваются нами как товар, рассчитанный на конкретного покупателя, мужчину или женщину. Закрепленные в обществе гендерные стереотипы формируются и реализуются в СМИ, в институте семьи и школы, на рынке труда. Сглаживание гендерной дихотомии таит в себе угрозу для нормальной социальной самоидентификации гражданина. Суммируя вышесказанное, следует указать на отнесение нами бульварных романов именно к еще одному рычагу/средству формирования гендерной идентичности. Трудно себе представить мужчину, читающего в трамвае дамский роман или журнал, это было бы дурным тоном, осуждаемым обществом.

С точки зрения теории эмиологии бульварные романы представляют особый неподдельный интерес. Обращение к исследованию авторской рецепции эмоций персонажей не случайно. Практически все произведения данного жанра характеризуются повышенной экспрессивностью речи персонажей и динамичностью/эмоциональностью их действий. Обилие точных и ярких описаний переживаний героев затрагивают нас как филологов именно с точки зрения установления гендерного стереотипа при описании эмоций персонажей авторами в мужских и женских бульварных романах. При этом следует уточнить, что, несмотря на тенденцию группового письма, многие наши отечественные авторы продолжают трудиться в одиночку, подстраиваясь и неотступно следуя гендерно-маркированным нормам в описании эмоций персонажей, характерным для произведений данного жанра.

При рассмотрении бульварных романов обеих лингвокультур отмечается существенная разница не только в описании эмоций, но и в фабульной схеме произведения. Так, российские женские романы сегодня – это чаще всего иронические детективы с элементами любовной драмы, в которых главные героини умны, отважны, находчивы и остроумны. Однако превалирование Женского в их психологическом мире определяет их как достаточно суетливых и истеричных женщин. Интрига и конфликт лежат на поверхности сюжета, не затрагивая духовной сферы персонажей. Чаще всего задача состоит в искусном разоблачении преступника (Дарья Донцова, Галина Куликова, Татьяна Полякова и др.). Это также романы о современных Золушках, чье превращение из замарашки в принцессу происходит на фоне захватывающих приключений и ведет к неизменной победе героини над всеми вражескими элементами (В.Токарева). В немецких дамских романах действие разыгрывается или в очень богатой семье, или на рабочем месте, что обуславливает характер и внешность героини: это либо булочная голубоглазая красавица, занятая поиском равной себе половины, либо профессионалка, решающая многие проблемы в трудовой сфере и попадающая нередко в переделки. Такие романы не имеют ничего общего с категорией комического или иронией. Трогающие до глубины души своей наивностью сюжеты и способ их передачи рассчитан практически только на женскую аудиторию, как самую эмпатичную и чувствительную часть социума.

Рассматривая мужские бульварные романы – фантастику, приключенческий детектив, фэнтези, нами не были установлены резкие отличия в немецкой и русской лингвокультурах. Тематика этих произведений четко соответствует определенному жанру и не предполагает значительных отступлений и смешений стилей.

Храбрый воин со своей дружиной или несколькими друзьями неизменно борется за правду и честь своей страны и, безусловно, побеждает самых злейших врагов, даже несколько раз превосходящих его в силе. Любовные коллизии редко возникают на страницах данных романов (особенно немецких), а если это случается, то описание внезапно вспыхнувших чувств занимает от силы четыре-пять страниц.

Переходя к категории эмотивности в авторских ремарках, следует подчеркнуть четкое разделение на изображение невербальных сигналов в выражении эмоций персонажей и гендерную маркировку вербальных описаний эмоций действующих лиц авторами женщинами и авторами мужчинами.

Соотношение самих изображений эмоций в немецкой и русской лингвокультурах практически одинаково. Так, для русской бульварной романистики характерны страх, гнев/ярость, отчаяние (горе, тоска), презрение (как мужская эмоция), досада, обида (как женская эмоция), любовь, удивление, радость. При этом как в женских, так и в мужских романах обеих лингвокультур наиболее частотными являются страх и гнев. Состояние любовной эйфории характерно в большей степени немецкой культуре, поскольку эта тема является ведущей в дамских романах.

Описания эмоций в немецких мужских романах отличаются сдержанностью и скованностью. Для русских романов, напротив, релевантна яркая образность и активное использование стилистических средств языка. Метафоричность является главной особенностью русского сознания. Особенно ярко это выражено в описании невербальных средств экспликации эмоций. В немецких мужских романах эмоция страха встречается гораздо реже, чем в русских. Согласно авторской задумке сюжета здесь фигурируют большей частью гнев, ярость и отчаяние. Страх для героя немислим, алогичен или, по меньшей мере, нежелателен, поэтому описание данной эмоции уже не отличается характерной для русской лингвокультуры образностью. Главным невербальным признаком страха принято считать широко открытые глаза. У страха глаза велики. Данный стереотип наличествует в обеих лингвокультурах у авторов мужчин и женщин. Частым сопровождением страха у женщин в дамских романах является, безусловно, плач и слезы, что чаще всего встречается у немецких авторов женщин. Женщины плачут и от радости, и от горя, и от обиды, и от гнева. Русских от страха нередко прошибает пот, они сжимают зубы, чтобы не закричать, вздрагивают, трясутся от страха и у них подкашиваются ноги. Асимметрии в описании невербального выражения эмоций кроются в глубинных ментальных и

культурных различиях обеих наций. Любое чувство рассматривается данным народом в своей системе координат, а возможности названия и описания эмоций определяются его языком.

В заключение еще раз подчеркнем, что основными признаками тривиальной литературы является четкое определение адресата, повышенное эмоциональное повествование, четкое следование поло-ролевым стереотипам, внешнее и внутреннее сходство с товаром на рынке книготорговли. Гендерно-ориентированное содержание и повествование делают невозможным отнесение данного вида литературы к художественной, к мировой ценности, поэтому некорректно рассмотрение авторов как некой ментальной универсалии и эмоционального мира персонажей, как андрогинного единства во всеобщей духовной целостности человечества.

Литература

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М., 1999.
2. Едошина И. А. Андрогин в культуре модернизма // *Общественные науки и современность*. 2003. № 3.
3. Романов А. А., Романова Е. Г. Гендерная компонента в лингвистике: проблемы объекта и предмета исследования // *Animus et Anima: Языковые картины мира и формы речевого поведения* / Отв. ред. А. Романова. М.; Тверь. 2000.
4. Exner R. Die Heldin als Held und der Held als Heldin // *Die Frau als Heldin und Autor*. Bern, 1979.

Т. И. Толкачева
ВАГС

ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА НА УРОВНЕ «ОБЩЕГО СМЫСЛА»

В ранее опубликованных материалах [6, 21] мы рассматривали проблемы, связанные с пониманием смысла текста. «Потенциальная неповторимость и свобода индивидуальных прочтений художественного и культурно значимого текста ограничена законами восприятия, культурным фоном, совпадением/несовпадением культур, литератур и традиций. Читатель выделяет и фиксирует актуальные смыслы относительно современной ему социокультурной ситуации. Из текста извлекается, в первую очередь, личностный смысл, реже – универсальный ...» [3, 8]. Несмотря на известные сложности, затрудняющие адекватное понимание, мы упоминали тот факт, что объективное понимание на уровне «общего смысла» все же суще-

ствуется. Именно на такое понимание рассчитаны художественные и культурно значимые произведения.

В данной статье мы рассматриваем некоторые моменты, которые могут способствовать такому типу понимания.

Одним из первых этапов данного процесса является прогнозирование. Как правило, человек по различным косвенным признакам, таким как название книги, отклики друзей и продавцов и т. п., может догадаться о тематике произведения, которое он собирается прочитать. Изначально происходит прогнозирование общего эмоционального тона и предполагаемого общего замысла произведения. При чтении даже нейтральные, с точки зрения эмотивности/эмоциональности, эпизоды произведения воспринимаются читателем в соответствии с его прогнозами. Очевидно, что прогнозы в отношении общего эмотивного смысла произведения на основании косвенных признаков часто бывают подобными у большинства потенциальных читателей.

Данный феномен, например, используют производители печатной продукции, приводя различного рода предисловия, комментарии и рекламные высказывания к конкретному произведению. Особенно широко используют данный прием зарубежные издательские компании. Вот несколько примеров рекламных высказываний к некоторым романам американского писателя Сидни Шелдон: 1. «THE STARS SHINE DOWN has everything... danger, sex, violence, romance... Opening a new Sidney Sheldon novel is like dipping into a box of chocolates , rich and tempting... Sidney Sheldon now reigns as one of the world's most prolific and popular writers». – *Lexindon Herald-Leader*. 2. «SHELDON HYPNOTIZES THE READER as he brings distinctive characters alive. He takes you by the scruff of the neck and defies you to put down the book». – *Baltimore Sun* [8]. 3. «A fast-paced thriller... The action escalates to an electrifying scene.» – *Publishers Weekly on WINDMILLS OF THE GODS* [9]. Характеризуя роман «Звезды светят вниз», как содержащий и опасность, и секс, и насилие, и романтику, а роман «Ветряные мельницы богов» – интригу, подозрение и драму, и самого автора как обладающего способностью загипнотизировать читателя, издатели пытаются создать у него определенный эмоциональный настрой для прогнозирования смысла произведения.

В своей статье «Текст, смысл и проблемная ситуация» А. И. Новиков описывает эксперимент, проведенный А. Н. Соколовым [4, 45]. Испытуемым, не знающим английского языка, предъявлялись тексты на английском языке и ставилась задача понять, о чем идет речь в данном тексте. При этом они могли пользоваться словарем,

грамматикой и подсказками экспериментатора. Отмечается, что на основании полученных данных исследователь акцентирует внимание на том, что в процессе понимания участвуют две основные операции: прогнозирование и связывание. В одних случаях испытуемые в результате только лишь догадки выделяли вербальную опору как непосредственный носитель смысла, что позволяло затем связать в единое целое разрозненные до того значения отдельных слов. Критерием выделения смысловых вехи здесь является сбывшийся прогноз, а возможность связать все элементы высказывания в единое целое – подтверждением этого прогноза. В других случаях осуществлялась догадка об адекватном для данной ситуации значении слова, на основе чего становилось возможной связью всех слов предложения. Это, в свою очередь, приводило к правильному прогнозу общего смысла высказывания.

Согласно А. В. Кинцель «любой текст (в отличие от нетекста) обладает единством смысла как результата интеграции его смысловых компонентов [2, 26]. По мнению В. А. Пищальниковой, эмоции «до известного момента являются единственным смыслообразующим центром художественного произведения» [5, 18]. Другими словами, смыслы художественного произведения порождаются эмоциями, в том числе эмоциями персонажей. Действительно, при чтении любого произведения главным героям уделяется особое внимание. Если мы попросим кого-либо рассказать нам о конкретном произведении, то в первую очередь рассказывают о типе художественного произведения, а также о том, какие главные персонажи в нем задействованы. Главные герои являются своего рода смысловыми вехами, связующими произведение. Смысловые вехи, так же как и ключевые слова – опорные пункты, создающие своеобразный «рельеф» формирующегося в сознании читателя семантического пространства, являются, по мнению А. И. Новикова, проявлением принципа доминантности применительно к тексту. «Доминанта, возникая в сознании, стягивает вокруг себя определенное содержание, переконструирует его и тем самым организует определенным образом семантическое пространство. Нахождение таких доминант, возможно, и есть переход на смысловый код, который непосредственно не наблюдаем, но осознается как таковой всеми» [4, 44].

Адекватное понимание эмоции, в том числе эмоций персонажей, очень важно для понимания общего эмотивного смысла текста, но полностью их смысл может раскрыться лишь в контексте. Контекст формирует, конструирует и переконструирует эмотивные смыслы, составляющие основной смысл художественного произведения.

«Текст – это целостное коммуникативное образование, компоненты которого объединены в единую иерархически организованную семантическую структуру коммуникативной интенцией (замыслом) его автора» [1, 253].

Автор художественного произведения, стремясь к тому, чтобы его поняли как можно лучше, подбирает наиболее яркие лингвистические и иные средства выражения эмоций, закладываемых в текст. «Общечеловеческое выражение эмоции является психолингвистической закономерностью. Но специальных языковых правил, которые бы одинаково управляли выражением эмоций всех людей, не существует. ... Не существует одной языковой модели выражения, например, возмущения, общей для всех носителей языка. Каждый говорящий выражает возмущение по-своему, т. е. индивидуально, но в любом языке имеется определенный инвентарь (кодовых средств) выражения данной эмоции, варьирующей модель ее выражения в определенных пределах, за которыми она уже не воспринимается как модель возмущения. Аналогично обстоит дело и с моделями выражения других эмоций: как бы не было индивидуально их выражение, набор клишированных средств и типизированных эмоциональных ситуаций, известных всем говорящим на данном языке, позволяет отличить вариант модели восхищения от вариантов модели возмущения. В этом проявляется закономерность кодированности лингвистической эмотивности и эмотивной прагматики» [7, 46].

Таким образом, от мастерства владения автором всем потенциалом средств выражения эмоций и применения их в своем произведении также зависит степень понимания общего смысла данного произведения.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что понимание на уровне «общего смысла» не предполагает одинакового понимания всеми читателями. Одинакового понимания нет, и не может быть, как не может быть двух одинаковых личностных смыслов. Что касается понимания «общего смысла» художественного произведения, то здесь имеется в виду понимание сюжета произведения и тех эмоций, которые в нем овеществляются, что в свою очередь предполагает владение тем кодом их выражения, которые использует автор, то есть иметь эмотивную компетенцию, адекватную авторской.

И хотя «общий смысл» – абстрактное понятие, именно на этом уровне происходит общение, и люди имеют возможность объективно оценивать окружающую действительность.

Литература

1. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики. Волгоград, 1999.
2. *Кинцель А. В.* Психолингвистическое исследование эмоционально-смысловой доминанты как текстообразующего фактора. Барнаул, 2000.
3. *Масленникова Е. М.* Смысловые трансформации текста при переводе: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. Тверь, 2000.
4. *Новиков А. И.* Текст, смысл и проблемная ситуация // Вопросы филологии. 1999. № 3.
5. *Пищальникова В. А.* Проблема смысла художественного текста // Психолингвистический аспект. Новосибирск, 1992.
6. *Толкачева Т. И.* Проблема понимания смысла высказывания // Лингвокультурология родного и иностранного языков. Волгоград, 1991.
7. *Шаховский В. И., Сорокин Ю. А., Томашева И. В.* Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы. Волгоград, 1998.
8. *Sidney Sheldon.* The Stars shine down. Warner Books, 1993.
9. *Sidney Sheldon.* Windmills of the Gods. Warner Books, 1998.

Т. В. Трутнева
ВА МВД России

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У КУРСАНТОВ ВА МВД России

Ведущей целью обучения иностранным языкам в неязыковых вузах в целом и в юридических учебных заведениях, в частности, является формирование умений коммуникации в профессиональной сфере общения. Профессиональная направленность обучения обычно понимается как общее направление учебного процесса на подготовку обучаемого к будущей трудовой деятельности по избранной специальности.

Специфика обучения в учреждениях МВД состоит в том, что, с одной стороны, эти институты относятся к неязыковым вузам, с другой – общение с иностранными коллегами в силу исторически сложившихся традиций до недавнего времени было весьма ограничено. Именно поэтому курсанты нашей академии не всегда четко осознают необходимость овладения иностранным языком, говоря другими словами, не обладают сформированной положительной мотивацией изучения его в рамках получения высшего юридического образования.

Известно, что любая деятельность человека определяется мотивом. Мотив деятельности формируется через осознание челове-

ком потребности в этой деятельности, его появление является результатом обнаружения предмета последней, и в этом случае потребность получает свою предметность, а предмет приобретает побудительную и направляющую функцию и, таким образом, становится мотивом (см. труды А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, П. М. Якобсона и др.).

Процесс обучения иностранному языку, как и любой другой вид деятельности, также направляется мотивами. Для осуществления задачи формирования у обучаемых общей мотивации овладения языком, что является необходимым условием формирования их коммуникативных умений, нужно прежде всего изучить реальные речевые потребности обучаемых, равно как и личные интересы курсантов в области иноязычного общения.

Одним из путей выявления речевых потребностей курсантов является анкетирование. Нами был проведен опрос курсантов 1 и 2 года обучения ВА МВД России. Результаты опроса в общем сводятся к следующим:

1. Выявлено наличие общей потребности овладения иностранным языком, в частности, необходимость изучения его в вузе подтвердили 78 % опрошенных. Отрицают эту необходимость лишь 10 %, объясняя это тем, что ранее не изучали язык и не надеются на эффективность процесса обучения в настоящий момент. Большая часть опрошенных (24 %) желает изучать язык «для общего развития», 12 % собираются использовать его в будущей работе, остальные выдвигают различные формулировки «пригодится в жизни», «расширение кругозора» либо конкретные причины «пользоваться компьютером», «ездить в разные страны».

2. Обучение иностранному языку в академии включает в себя работу по формированию умений в различных видах речевой деятельности. Потребности обучаемых здесь выглядят следующим образом:

- I чтение: художественной литературы – 32 %;
общественно-политических текстов – 34 %;
литературы по специальности – 54 %
- II устная речь: диалогическая бытовая – 38 %;
диалогическая общественно-политическая – 18 %;
диалогическая по специальности – 20 %;
монологическая по специальности – 34 %
- III аудирование: в личной беседе – 54 %;
доклады, выступления – 22 %;
теле-, радиопередачи, кино – 32 %

IV письмо: написание личного письма – 26 %;
деловое письмо – 34 %;
реферирование – 16 %.

3. Одним из основных мотивов обучения является интерес согласно результатам опроса, большинство курсантов проявляет интерес к иностранному языку, а именно: заниматься интересно, т. к. нравится предмет (30 %), нужно для будущей работы (40 %), необходимо для изучения других предметов (14 %).

Существуют и другие мнения: 12 % обучаемых заниматься неинтересно, но они понимают необходимость владения языком для будущей работы, а 22 % курсантов занимаются только потому, что этого требует учебный план.

Что касается средней школы, то там интерес к изучению языка проявили на начальном этапе 30 % респондентов, на завершающем – 22 %.

Примечательно, что в основном привлекала новизна предмета (14 %), личные качества учителя (12 %) и лишь 8 % осознавали необходимость изучения языка для будущей учебы и работы.

4. Наряду с общей мотивацией изучения иностранного языка нас интересовали потребности обучаемых в овладении отдельными видами речевой деятельности, в частности устной речью. Желание научиться говорить на иностранном языке отмечали 88 % опрошенных. Мы пытались выделить наиболее интересные для обучаемых сферы устного общения, и выяснилось, что на занятиях курсанты предпочитают говорить о стране изучаемого языка (24 %), об окружающей действительности (18 %), о политике, культуре и спорте (34 %), о будущей профессии (36 %).

Более конкретно выделить интересующие курсантов вопросы специальности не удалось, респонденты отвечали весьма обобщенно: розыск преступников (10 %), знание своей профессии (20 %), работа зарубежных коллег (6 %), наконец 10 % опрошенных интересуют «все» вопросы специальности. Предметом воображаемой беседы с иностранным коллегой стали бы следующие темы: «о жизни» (18 %), «о странах и народах» (14 %), «погода» (6 %), «профессиональные» (40 %).

5. Осознание перспектив изучения иностранного языка в вузе было отражено в ответах респондентов на вопрос о необходимости владения иностранным языком. 48 % считают это необходимым для себя как для широко образованного человека, 32 % – как для специалиста в своей области; 28 % – для установления контакта с иноязычным собеседником.

Результаты проведенного опроса могут быть использованы для определения структуры мотивации овладения иностранным языком курсантами ВА МВД России, а также для поиска путей ее коррекции и развития. В соответствии с принятой классификацией (Ж. Л. Витлин) мотивы изучения иностранного языка в неязыковом вузе укладываются в следующую схему:

- мотивы, связанные с профессиональной деятельностью;
- мотивы, связанные с процессом изучения;
- мотивы, определяемые авторитетными факторами.

Курсанты академии в целом осознают наличие потребности изучения языка для будущей профессиональной деятельности, интерес к нему проявляют около 40 % опрошенных. Более половины респондентов желают научиться читать литературу по специальности и беседовать на профессиональные темы. Для развития мотивов этой группы, по-видимому, необходимо более широко знакомить обучаемых с возможностями использования иностранного языка в профессиональной деятельности, а именно: организовывать различные мероприятия с участием преподавателей профилирующих кафедр (конференции, Круглые столы на профессиональную тематику), используя при подготовке к ним литературу на иностранном языке. Весьма эффективным могло бы стать привлечение зарубежных источников при работе над курсовыми проектами, когда курсант реализует сразу две потребности – познавательную и учебную, языковедческую. Учитывая наличие потребности в обсуждении профессиональных вопросов в личной беседе, полезным было бы включить в содержание курса иностранного языка не только сведения о работе правоохранительных органов за рубежом, но и материалов, касающихся отечественной действительности, поскольку обучаемый должен быть в состоянии рассказать собеседнику о работе нашей системы правоохраны и правосудия.

Среди мотивов, связанных с процессом изучения, наибольшее внимание следует уделять интересу. В сфере интересов обучаемых, согласно опросу, находятся не только профессиональные темы, но и страноведческие и социокультурные. Учитывая специфику профессиональной подготовки курсантов (недостаточно ясное представление о своей будущей работе, изучение языка на 1–2 курсах в цикле общеобразовательных, не специальных дисциплин), а также проявляемый ими интерес к непрофессиональным сферам общения, следует шире использовать страноведческий и социокультурный компонент в содержании обучения. Объединенные уроки конференции (в том числе и на русском языке), использование

видеотехники, периодической печати, телевидения, музыки может способствовать повышению интереса к языку и к его изучению.

Таким образом, ориентация процесса обучения на решение познавательных задач, учет общих и личных интересов обучаемых, привлечение других источников информации, разнообразие методов работы с учетом современных тенденций несомненно послужит решению задачи повышения положительной мотивации изучения языка в ВА МВД России и, как следствие, повышению эффективности подготовки будущих специалистов.

Литература

1. *Витлин Ж. Л.* Методические рекомендации по учету психологических особенностей взрослых в процессе обучения иностранному языку. Л., 1976.
2. *Гурвич П. Б.* Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Владимир, 1974.
3. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. М., 1983.
4. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.

Т. А. Шевченко
ВА МВД России

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Успех обучения иностранным языкам в вузе во многом зависит от разработки новых, более современных материалов. Особое внимание заслуживают учебные материалы, использование которых осуществляется с помощью технических средств обучения.

По мнению специалистов, видеотехника является наиболее перспективным средством обучения, которое создает реальные возможности для значительной оптимизации учебного процесса, активизирует познавательную деятельность учащихся и ускоряет процесс формирования речевых умений и навыков.

Благодаря синтезу звука и действия, большой информативности зрительного ряда, выразительности, яркости, динамизму изображения видеоматериалы имеют неоспоримое преимущество в сравнении с другими средствами обучения.

В настоящее время видеозапись получила широкое распространение и при обучении иностранным языкам благодаря все возрастающему количеству видеокассет с записью страноведческих, по-

знавательных и учебных программ, соответствующих профилю вуза, а также изготовлению видеозаписи внутривузовского издания.

Особенно актуальным представляется использование видеоматериалов для обучения устному речевому общению. Специфика этого вида деятельности состоит в единстве вербального (звукового – собственно говорение) и невербального (визуального) компонентов. При этом роль визуального компонента в этой деятельности не только не уступает по значимости вербальному, но и влияет на его оформление, так как визуально присутствующая ситуация имеет свою долю информации и может быть стимулом для высказывания или ключом для его понимания. Видеоматериалы способны наиболее адекватно отразить эту специфику устного общения, позволяют осуществить последовательность в овладении этой деятельностью, а именно: от ее восприятия – к тренировке и практике.

К сожалению, подобных материалов все еще недостаточно, не хватает эффективных видеокурсов, позволяющих обеспечить систематическое «присутствие» обучаемых в условно реальной языковой среде и накопление ими опыта устного речевого общения.

Кафедра иностранных языков Волгоградской академии МВД использует на занятиях следующие видеоматериалы на английском языке: Hello, English (видеокурс, включающий сюжеты повседневного общения и речевой этикет); видеосюжеты «A Student's Day», «Sherlock Holmes», «The Lost Property»; страноведческий видеофильм «The UK»; видеофильмы «The Volgograd Academy of the Russian Internal Affairs Ministry», «The Federal Law Enforcement Training Centre», «Raids».

Тематически этот материал органично связан со всеми другими учебными материалами и охватывает как тематику страноведческую и повседневного общения (на первом этапе), так и профессионально направленную (на завершающем этапе). На занятиях видеозапись используется вместе с учебником и другими учебно-методическими пособиями, дополняя содержащийся в них материал. Продолжительность видеосюжетов от 10 до 20 минут. Работа над одним сюжетом осуществляется на двух-трех занятиях от 15 до 25 минут и включает три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный. Важным условием достижения максимального эффекта при работе с видеозаписью является наличие печатного приложения, которое содержит: 1) задание, позволяющее снять лексико-грамматические трудности восприятия и понимания сюжета на преддемонстрационном этапе; 2) целевые задания, направленные на понимание сюжета, которые выполня-

ются на демонстрационном этапе (например, закончить предложение, выбрав правильные слова, вопросы и варианты ответов, верные и ложные утверждения и т. д.); 3) задания на проверку понимания видеосюжета на последемонстрационном этапе (вопросно-ответные упражнения, составление диалогов и монологических высказываний по его содержанию, пересказ сюжета, озвучивание видеосюжета и т. д.).

Так как видеозаписи отражают все компоненты речевого общения, они в сочетании с печатными приложениями должны найти широкое применение для организации работы по формированию навыков в этой деятельности.

Видеозапись наиболее достоверно демонстрирует язык в действии, обеспечивая обучающихся образцами речевой деятельности для последующего подражания.

Видеозапись должна стать органическим компонентом в комплексе учебно-методических материалов и представлять собой приложение к основному учебнику.

Б. В. Ширшов
ВА МВД России

ТРЕБОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ К КАНДИДАТАМ, НАПРАВЛЯЕМЫМ В МИРОТВОРЧЕСКИЕ МИССИИ ООН

С 1993 года в миротворческих миссиях Организации Объединенных Наций (далее – ООН) принимают участие сотрудники органов внутренних дел и военнослужащие внутренних войск МВД России. На основании приказа от 30.08.2000 г. № 914 к кандидатам для командирования в миротворческие миссии предъявляются следующие требования: хорошее знание английского языка, профессиональное умение управлять полноприводной автомашиной, хорошо стрелять из пистолета Макарова, иметь стаж работы в органах внутренних дел или внутренних войск МВД России не менее 5 лет, быть здоровым, возраст – не моложе 25 лет.

Отобранные кандидаты на местах, как правило, проходят тестирование в ГУК МВД России, после которого успешно прошедшие этот этап направляются на обучение в Центр подготовки миротворцев при Всероссийском институте повышения квалификации (ВИПК) МВД России.

Программа обучения, рассчитанная на срок немногим более одного месяца, включает в себя подготовку по трем основным направлениям: английский язык, автомобильная подготовка и стрельба. Поскольку английский язык является основным средством общения в миротворческих миссиях ООН, ему уделяется большая часть всей подготовки будущих миротворцев. Не случайно вся подготовка в центре миротворцев ведется исключительно на английском языке, что позволяет, судя по собственному опыту, добиваться хороших результатов при минимальных временных затратах.

Основное внимание при обучении кандидатов в миротворческие миссии уделяется ведению полицейско-ооновской документации (рапортов, заявлений и отчетов), умению вести радиообмен, выработке навыков опроса граждан, допроса потерпевшего (или подозреваемого), способности поддерживать беседу на профессиональные темы с офицерами полиции других стран, входящих в состав миротворческих миссий.

Тестирование по английскому языку экспертами Департамента миротворческих миссий ООН состоит из четырех частей: чтение (Reading Comprehension), аудирование (Listening Comprehension), написание рапорта (Report Writing) и устное собеседование (Oral Interview).

Первая часть тестирования – чтение нескольких взаимосвязанных рапортов и ответы на последующие 10 вопросов при 60 % положительном балансе за 15 минут – не вызывает особых затруднений у экзаменуемых. Вторая часть – аудирование текста, относящегося к деятельности миссии и производного от него диалога, для решения которой необходимо также ответить на 10 поставленных вопросов в течение 15 минут при условии набора проходных 60 %, – хотя и вызывают, как показывает опыт сдачи этой части, определенные трудности у сдающих тест, но тем не менее преодолевается большинством кандидатов в миротворцы.

С третьей же частью – написанием рапорта – умением не только правильно, грамотно и последовательно изложить подробности происшествия (как показывает опыт предыдущих лет, это разбой, грабеж или дорожно-транспортное происшествие), но воспроизвести максимально количество так называемых ключевых слов (Key Facts), из которых складывается общая оценка этой части текста – справиться удается далеко не каждому. Высокий темп речи, наличие специальной профессиональной лексики и фонетические особенности произношения диктора (как правило, носителя другого языка) – вот те факторы, которые влияют на понимание третьей части теста.

Заключительная часть – устное собеседование – носит достаточно условный характер и преследует цель выявить уровень коммуникативных навыков у тестируемых.

По окончании тестирования по английскому языку будущие миротворцы сдают экзамены по стрельбе и вождению. Далее Мандатная комиссия МВД России принимает окончательное решение по месту службы и срокам командирования в миссию. В настоящее время сотрудники внутренних дел и внутренних войск МВД России принимают участие в миротворческих миссиях ООН в Косово, Боснии и Герцеговине, Демократической Республике Конго, Восточном Тиморе, предполагается миссия в Либерии.

**ЯЗЫК И СОЦИУМ:
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

Сборник тезисов

Редактор *А. В. Саенко*

Технический редактор *Е. Н. Полоскова*

Корректоры *С. П. Рачкова, М. С. Емельяненко*

Компьютерная верстка *О. Л. Ходуновой*

ПД № 9-0024 от 25.05.2001

Подписано в печать 9.03.2004. Формат 60X84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Arial. Печать офсетная. Физ. печ. л. 9. Усл. печ. л. 8,4.
Уч.-изд. л. 9,4. Заказ 48. Тираж 100.

Волгоградская академия МВД России.
Редакционно-издательский отдел.
400089, Волгоград, ул. Историческая, 130.

ООП ВА МВД России.
400131, Волгоград, ул. Коммунистическая, 36.