

**МИНИСТЕРСТВО ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ОРЛОВСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ, СЛУШАТЕЛЕЙ
И СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ
ИНОСТРАННОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

Сборник материалов межвузовского научного семинара

20 декабря 2006 г.

Орёл
ОрЮОИ МВД России
2006

УДК 4
ББК 81
Ф79

Ф79 **«Формирование лингвистической культуры курсантов, слушателей и студентов средствами иностранного и русского языков» межв. науч. семинар (2006 ; Орел). Сборник материалов межвузовского научного семинара 20 декабря 2006 г. / Под ред. к.филол.н., доц. Л. И. Анохиной. Орел: Орловский юридический институт МВД России, 2006. 81 с.**

Сборник подготовлен по материалам межвузовского научного семинара, проходившего 20 декабря 2006 года, посвященного вопросам формирования лингвистической культуры курсантов, слушателей и студентов средствами иностранного и русского языков.

В сборнике рассматриваются вопросы организации процесса формирования лингвистической культуры у будущих сотрудников правоохранительных органов средствами родного, русского и иностранного языков. Эффективность этого процесса зависит от взаимной согласованности подсистем, частей и элементов, составляющих педагогическую систему работы, направленную на достижение поставленной цели. Рассчитан на ППС кафедр иностранных и русского языков неязыковых вузов.

УДК 4
ББК 81

© Орловский юридический институт
МВД России, 2006 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Абрамкина О.Г. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК УСЛОВИЕ ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ.....	5
Андреева Л.А. КЛАССИФИКАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	8
Анохина Л.И. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ И ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.....	10
Базавлук Л.М. О НЕКОТОРЫХ ИНТЕРЕСНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СИСТЕМЫ ВОСКЛИЦАТЕЛЬ- НЫХ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ПУБЛИЦИСТИЧЕ- СКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Н.В. ГОГОЛЯ.....	15
Болохонцева Н.М. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СРЕДСТВАМИ ИНО- СТРАННОГО ЯЗЫКА.....	18
Борисова Л.Е. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРНЕТА В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБО- ТЕ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	21
Власова Л.А. РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ РИТОРИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ.....	22
Ефимова Т.Г. ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОШИБОК, ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ И УПОТРЕБЛЕНИИ ДЕЕПРИЧАСТИЙ.....	25
Жучкова Н.Ф. РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	29
Иванова О.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ	31
Изотов В.П., Панюшкин В.В. ГРАФИЧЕСКОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ: ПОПЫТКА РЕЕСТРА.....	35
Кононова Е.Н. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И КОНТРОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	37
Красильщиков П.Б. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕ- СКОГО ФАКУЛЬТЕТА ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ РЕАЛИЙ АНГЛИЙСКОЙ СУДЕБНОЙ СИСТЕМЫ....	39

Мартынова Е. М. КУЛЬТУРА РЕЧИ И ЯЗЫКОВЫЕ НОРМЫ.....	44
Миняева Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ У КУРСАНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ МВД НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	45
Михайлов М.Р. ЗНАЧЕНИЕ КОННОТАТИВНОЙ ОКРАСКИ ТОПОНИМОВ ДЛЯ ПОНИМАЕМОСТИ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	47
Новикова Т.В. О МЕСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ЛИН- ГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА.....	52
Подагуц Л.В. ПЕРЕВОД СПЕЦИАЛЬНОГО (ЮРИДИЧЕСКОГО) ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ФОР- МИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА.....	55
Попова А.Р. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОМАТИЗМА <i>РУКА</i> В ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА "ПИ- КОВАЯ ДАМА".....	56
Рослякова В.Н. РОЛЬ И МЕСТО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ, СЛУШАТЕЛЕЙ, СТУДЕНТОВ.....	61
Румянцева Е.Н. РОЛЬ ПРЕСУППОЗИЦИИ В ПРОЦЕССЕ УСТАНОВЛЕНИЯ ОБЩНОСТИ ЗНАНИЙ КОММУНИКАНТОВ.....	63
Рыбкина О.А. АКЦЕНТНЫЕ ВАРИАНТЫ СЛОВА И ЯЗЫКОВАЯ НОРМА.....	62
Савчук Г.В. СТИЛИСТИЧЕСКАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ КОМПОНЕНТ СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ.....	66
Сергеева Н. И. КОРРЕКЦИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НИЗКИМ УРОВ- НЕМ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКО- ВОМ ВУЗЕ.....	68
Скрипкина Г.В. ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЮРИДИЧЕ- СКОМ ВУЗЕ.....	70
Скороходова Т.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНО- СТРАННОГО ЯЗЫКА.....	75
Шедий С.А. КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ВТОРИЧ- НОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ.....	77
КОРОТКО ОБ АВТОРАХ	80

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК УСЛОВИЕ ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Абрамкина О.Г.

Историческая эпоха, в которую вступает наше общество, коренным образом отличается от предшествующей всей системой ценностей - социальных, моральных, производственных, идеологических. В этом ряду весьма существенное место отводится ценностям коммуникативного типа. Налицо необходимость переосмысления ценностей общения и способов приобщения к ним, статуса личности как субъекта коммуникативной культуры. Можно, предполагая новый статус коммуникативной культуры, пассивно ожидать ее прихода, анализируя различные варианты и их жизненную эффективность. Но можно и активно включиться в этот процесс, готовиться к предстоящему образу жизни, общению в новых условиях.

Разработка концепции формирования коммуникативной культуры обучающегося, как условия его личностного развития детерминировано разработанностью междисциплинарных теоретико-методологических положений по проблеме культуры в целом, составной частью которой является коммуникативная культура.

Существует множество определений термина "культура", отражающих разные стороны этого сложного феномена. Культура ассоциируется с развитыми творческими способностями, эрудицией, пониманием произведений искусства, свободным владением языками, аккуратностью, вежливостью, самообладанием, моральной ответственностью, художественным вкусом (Н.М.Розенберг). Проведенный анализ понятия "культура" позволяет нам утверждать, что, в каком бы контексте оно не рассматривалось, культура всегда указывает на процессы улучшения, преобразования, "возделывания". Культура всегда соотносится с человеком, является продуктом его труда и в то же время является фактором развития личности, реализуя свою важнейшую человеко-творческую функцию.

Наиболее общее определение культуры описывает ее как "исторически развивающееся, сложное и многогранное общественное явление, способ освоения действительности, создания ценностей, реализации творческого потенциала человека в сфере материальной и духовной деятельности" (1). В соответствии с названным определением ядром и основой культуры является человеческая жизнедеятельность, которая в свою очередь определяется системой разнообразных отношений и присущих человеку (или организации) ценностей. В зависимости от сферы деятельности существует утвердившееся деление культуры на материальную, духовную, социальную, так как "культура включает в себя не только предметные результаты деятельности людей ..., но и субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания и умения, производственные и профессиональные навыки, способы и формы взаимного общения людей в рамках коллектива и общества)" (2).

Культура функционирует на разных уровнях. С этой точки зрения можно говорить о культуре личности. Культура, как характеристика личности, выявляющая максимальную степень развития какого-то качества, свойства личности имеет исторический характер, поскольку она опосредована культурой эпохи общественного развития, зависит от социальных эталонов и норм: имеет национальный характер, так как зависит от обычаев и традиций народа. Можно говорить и об индивидуальном характере культуры личности, отражающем ее уникальность и неповторимость. При этом каждая личность самоценна, поскольку является источником сохранения, передачи и преобразования культуры.

В свою очередь, общая культура личности может рассматриваться как совокупность нескольких культур - нравственной, психологической, эстетической и др. Особое место среди компонентов общей культуры личности занимает коммуникативная культура.

Существуют определенные философские положения механизма формирования культуры личности, которые формулируются следующим образом:

-личностная культура формируется во всесторонней деятельности; полнота развития и самоопределения личности обусловлена шириной, диапазоном и содержанием деятельности;

-качество воспитания опосредуется качеством деятельности и общения; в организации учебно-воспитательного процесса, деятельности и самодеятельности обучающихся необходимо исходить из анализа воспитательных ситуаций и определения приоритетов воспитательной работы (т.е. идти от реальности, а не от идеала);

-повышение культуры воспитания связано с процессом его гуманизации; процессы гуманизации воспитания, гуманитаризации образования и задачи формирования целостной культуры тесно связаны;

-формирование культуры обучающегося в системе образования опосредуется всей складывающейся и динамично изменяющейся социокультурной ситуацией в обществе.

Следовательно, ***личностная культура представляет собой единый процесс накопления знаний, опыта и качественной реализации их в деятельности и поведении.***

Процесс воспитания в широком смысле может пониматься как приспособление к культуре данного общества (3). Этим и определяется развивающая функция культуры для личности. " Она заключается в освоении действительности в ее культурном значении" (4). При этом средством "социального наследования" выступает общение. Изучая "мир общения", в котором развивается и формируется личность, исследователи рассматривают модель коммуникативного мира личности, ее коммуникативного потенциала.

Исследуя возможности самореализации личности в структуре коммуникативного мира, коммуникативный мир личности рассматривается как сфера творческой самореализации, самостоятельно формируемой личностью посредством системы взаимных коммуникативных отношений с определенными членами группы. Возможности расширения коммуникативного мира, качественное

его изменение зависит от способностей субъекта общения. Р.А.Максимова использует понятие коммуникативного потенциала личности для обозначения "определенного комплекса коммуникативных качеств, характеризующих возможности человека в плане общения и обеспечивающих равновесие во взаимоотношениях с окружающими" (5). В исследовании доказано, что достаточно развитый коммуникативный потенциал есть необходимая существенная характеристика человека, способствующая нормальной жизнедеятельности его как личности и эффективности его как субъекта деятельности. К числу существенных компонентов коммуникативного потенциала личности были отнесены: коммуникативная активность, эмоциональная реактивность и уверенность в общении. Говоря о важной роли коммуникативного потенциала в социальном развитии личности, автор отмечает, что он является важной предпосылкой для успешной адаптации человека в ближайшем социальном окружении. "При снижении коммуникативного потенциала в целом происходит уменьшение активности человека как субъекта общения (сужение круга общения, избирательность в процессе общения, замкнутость) и повышение у него эмоциональной реактивности к социальным воздействиям, неудовлетворенность разного рода межличностными отношениями"(6).

Адаптация протекает таким образом, что в процессе социального развития личности она не только овладевает определенными языками, но и сознательно меняет их, включаясь в соответствующее поведение. Незнание или незнание этих языков приводит к тому, что человека называют "невоспитанным" (= не овладел языком социума), "некультурным" (= не овладел специальными языками)". Э.С.Маркарян считает, что адаптивная функция культуры является генеральной, предпосылочной и интеграционной для всех ее остальных функций (7).

Многообразные связи между культурой и педагогикой, в особенности дидактикой, подразумеваются в известной концепции состава содержания образования (И.Я.Лернер, М.Н. Скаткин). Если в основу классификации положить предметный или содержательный признак, то можно говорить о математической, политической, коммуникативной и других культурах.

Учеными признается наличие компонента или компонентов, единых для всех культур. В нашем понимании таким компонентом можно считать коммуникативную культуру, представляющую собой совокупность когнитивно-мотивационного, содержательного и операционального компонентов, в структуре которых интегрируются коммуникативные качества и коммуникативные умения личности, выражающие ее интеллектуальные, эмоциональные, деятельностные проявления, без которых ни одна их культур не получит своего развития.

Понятие "коммуникативная культура" не совпадает по своей сущности с понятиями "правильность" и "нормативность". Оно связывается с возможностями всей коммуникативной системы, выражающей конкретное содержание в каждой реальной ситуации общения. Коммуникативная культура вырабатывает умения отбирать и употреблять коммуникативные средства в процессе обще-

ния, помогает формировать сознательное отношение к их использованию в практике.

Коммуникативная культура служит одним из важнейших показателей духовного богатства личности, культуры мышления человека, является средством формирования творческой личности.

Существенное значение имеет и понимание коммуникативной культуры как средства и условия воспитания и формирования личности. Оно основано на признании адаптационных возможностей коммуникативной культуры, которые помогают субъекту общения действовать в соответствии с культурными стандартами значимого окружения.

Задача формирования коммуникативной культуры молодого поколения является важным компонентом его социального становления.

Библиографический список:

1. Ильенков э.В. Учимся мыслить//Философия и культура. – М., 1991.
2. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров Е.Т. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246с.
4. Хелус З. Понимаете ли Вы ученика?: Кн. Для учителя: пер. с чешс. – М.: Просвещение, 1987. – 159с.
5. Максимова Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: Дисс. ...к.псих.н. – Л., 1981. – 191с.
6. Атватер И. Я Вас слушаю... : Пер. с англ. – М.: Экономика, 1984. – 110с.
7. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука: Логико-методологический анализ. – М.: Мысль, 1983. – 285с.

КЛАССИФИКАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Андреева Л.А.

Известно, что есть разные обучающиеся: более или менее любознательные, способные, внимательные и трудолюбивые, по-разному усваивающие один и тот же материал, так, одни овладевают им быстро и прочно, другим необходимо для этого больше времени и усилий. Поэтому дифференцированный подход в обучении иностранным языкам предполагает разные по трудности и сложности задания для достижения одних и тех же конечных целей обучения и развития. Некоторые методисты считают, однако, что это не только дифференцирование заданий по степени сложности, но и дифференцирование условий

выполнения этих заданий (различная помощь преподавателя обучающимся, разное время для выполнения задания, для обдумывания ответа и др.), а также дифференцирование форм контроля.

В своей работе мы исходим из посылки, что дифференцированный подход в обучении иностранным языкам строится, в основном, на подборе индивидуальных заданий в зависимости от подготовки и уровня сформированности речевых умений и навыков обучающихся.

Накопленный опыт свидетельствует о разнообразии форм дифференцированного обучения. Это, например, использование разных вариантов заданий, применение заданий разной степени сложности, оказание различной помощи обучающимся при выполнении одного и того же задания, выполнение упражнений в различных режимах, различное количество повторений для выполнения одного и того же задания, разные виды ключей и опор, чтение текстов разной степени трудности и другие виды работы.

Таким образом, основываясь на всём многообразии форм дифференцированного подхода при обучении иностранным языкам, предлагаются следующие основные типы заданий в рамках обучения различным видам языковой деятельности: 1) дифференцированная сложность задания – одинаковые условия его выполнения для всех обучающихся – одинаковые формы контроля; 2) дифференцированная сложность задания – дифференцированные условия его выполнения для всех обучающихся – одинаковые формы контроля; 3) дифференцированная сложность задания – дифференцированные условия его выполнения для всех обучающихся – дифференцированный контроль; 4) одинаковая сложность задания для всех обучающихся – дифференцированные условия его выполнения – дифференцированный контроль; 5) одинаковая сложность задания для всех обучающихся – одинаковые условия его выполнения – дифференцированный контроль.

В качестве примера рассмотрим дифференцированные задания при обучении чтению. Если мы дадим всей группе несложный текст и одинаковые задания, то обучающиеся с хорошим уровнем подготовки быстро выполнят свою работу; постоянное применение репродуктивных заданий будет тормозить развитие умений и навыков, приведёт к потере интереса. Если же всей группе даётся текст повышенной сложности, то это лишает мотивации обучающихся со слабой подготовкой по дисциплине. Применение дифференцированных заданий при обучении чтению в известной степени снимает это противоречие. Подход к разработке дифференцированных заданий может быть двояким: 1) берутся два текста разной сложности и по ним составляются однотипные задания; 2) берётся один текст, однако в варианте для "слабых" даются некоторые пояснения. На основе текста разрабатываются задания разной степени сложности. В варианте для "сильных" используются задания, в которых сочетается работа над содержанием и языком: 1) какую лексику использовал автор, чтобы выразить своё отношение к сказанному; 2) назовите в тексте иностранные слова и определите их значение; и другие. При обучении чтению литературы по специальности обсуждение этих вопросов или составление аннотации могут заменить все иные формы контроля.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ И ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Анохина Л.И.

Повышение социального статуса сотрудника органов внутренних дел, усиление его способности решать профессиональные задачи в современных условиях является одной из важнейших целей образовательных учреждений МВД России. Эта цель отвечает потребностям современного общества. С ростом культуры сотрудников правоохранительных органов усиливается их гуманистическая ориентация, что, в свою очередь, ведет к повышению качества и эффективности служебно-боевой деятельности.

Каждому обучающемуся в учебном заведении МВД России дается возможность непрерывного личностно-профессионального развития на материале всех преподаваемых дисциплин. Формирование личности обучающегося, его мировоззрения, взглядов происходит и в процессе освоения отечественной и иноязычной культур. Высокая лингвистическая культура - высокий уровень знания и владения родным и изучаемым иностранным языком - является определяющим показателем общей и профессиональной культуры личности. Достижение такого уровня лингвистической культуры возможно лишь в результате научно обоснованной педагогической системы воздействия на обучающихся.

Эффективность процесса формирования высокой лингвистической культуры у курсантов вузов в определенной степени зависит от взаимной согласованности подсистем, частей и элементов, составляющих педагогическую систему работы, направленную на достижение поставленной цели.

Главным свойством эффективной педагогической технологии является функциональное единство, подразумевающее обеспечение влияния компонентов целого на развитие личности и коллектива. Нераздельность этих компонентов в сочетании с их автономностью в пределах, не нарушающих единства - основное условия действенности технологии. Педагогическая технология формирования высокой лингвистической культуры у будущих сотрудников правоохранительных органов реализуется на базе образовательной среды, элементами которой являются мотивационная, содержательная и процессуальная сферы.

Процесс формирования личности с высокой лингвистической культурой трудоемкий и длительный. Дидактическую основу научно обоснованной системы воздействия на этот процесс могут составить программы курсов «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи / «Русский язык в деловой и процессуальной документации», «Риторика» и, в особенности, «Иностранный язык». Изучение этих дисциплин во взаимодействии с другими дисциплинами имеет целью вооружить будущих сотрудников правоохранительных органов системой научных знаний о природе и функциях языка и речи, основ теории речевой деятельности, искусства и культуры речи.

В результате изучения курсов этих дисциплин будущие сотрудники пра-

воохранительных органов должны:

а) **знать**, что такое лингвистическая культура, почему в языке существуют грамматические, лексические и фонетические варианты, в чем заключаются их различия, что такое искусство и культура речи;

б) **усвоить и развить** навыки отбора и употребления языковых средств в процессе общения и профессиональной деятельности;

в) **овладеть** нормами современного литературного языка, профессиональной лексикой, методикой развития и совершенствования лингвистической культуры.

В соответствии с новым подходом к организации учебного процесса преподавателям лингвистических дисциплин предстоит подняться на более высокий технологический уровень обучения, которого можно достичь только при наличии специально разработанных средств обучения. При помощи единой системы методических средств определяется объем изучаемого материала, упорядочиваются способы достижения прогнозируемых результатов, достигается единство подхода педагогов к организации процесса обучения, обеспечивается предъявление одинаковых требований к обучающимся. Особенно важно определить место лингвистической дисциплины в системе подготовки будущего сотрудника правоохранительных органов, сформулировать ее основные функции, определить ее направленность на развитие личности курсанта, слушателя или студента, установить ее внутри- и межпредметные связи с обще профессиональными и специальными дисциплинами, а также с дисциплинами, входящими в систему подготовки адъюнктов и находящими отражение в сфере научно-профессионального общения обучающихся.

Основным приобретением личности обучающегося в процессе овладения предметным содержанием лингвистических дисциплин является развитие исследовательских, конструктивных, организаторско-исполнительских, коммуникативных и рефлексивных способностей. Сюда относятся способности *исследовать* структуру слов и высказываний, содержание текстов, ситуаций общения, особенностей произношения, стилистических особенностей языка и подобное; *проектировать* построение слов, высказываний и их стилистическую окраску, содержание текстов рефератов, аннотаций, выступлений, тезисов докладов, ситуации письменного и устного общения в различных сферах коммуникации и свою роль в них; *осуществлять речевое взаимодействие*: соблюдать правила ударения в словах, правильно использовать интонационные модели высказываний, грамотно использовать лексику, характерную для различных сфер общения, делать сообщения, доклады, читать на иностранном языке литературу по специальности с целью поиска необходимой информации (поисковое чтение), читать и переводить тексты со словарем, писать аннотации, частные и деловые письма; *строить отношения* в ситуациях общего, профессионального и научного характера в соответствии с культурой и традициями стран изучаемого языка и правилами речевого этикета носителей этой культуры, вести беседу, учитывая инициативные высказывания участников; *рефлексировать* - то есть критически оценивать процесс обучения и результаты собственной речевой деятельности.

Важно проследить изменения уровня лингвистической культуры обучающихся в процессе системного педагогического воздействия как составной части лингвистической культуры будущих сотрудников правоохранительных органов. Замеры уровней иноязычной лингвистической культуры позволят судить не только о динамике формирования лингвистической культуры, но и об эффективности авторской педагогической технологии в целом.

Если раньше конечной целью изучения иностранных языков предполагалось знание иностранных языков, то сейчас, прежде всего, ставится практическая задача — обеспечение и способствование понимания между разными культурами. Такая ответственная цель должна реализоваться в процессе изучения иностранных языков в юридическом вузе МВД России с учетом того факта, что нет культуры без языка и права. Язык существует только в контексте культуры и права, в то время как право - конкретная часть культуры и языка.

Потребность современного общества в специалистах и профессионалах, владеющих наряду со своей профессией иностранными языками, ставит перед преподавателями задачу функционально учить не просто иностранному языку, а конкретному языку инженера и строителя, банкира и финансиста, сотрудника правоохранительных и правоприменительных органов как инструменту и средству общения в специальной культурной среде соответствующей профессии. Социальный заказ общества был правильно воспринят преподавателями иностранных языков, в результате деятельности которых в этом направлении Разработаны специальные методики обучения языку специальности, профессиональному языку, тому, что принято теперь называть термином *Specific Language*.

Среди видов человеческой деятельности правовая деятельность является уникальной. Она определяет производственную группу видов деятельности, формирует и детерминирует общественную и духовную жизнь общества, весь его образ жизни. Анализ юридических текстов (как устных, так и письменных) однозначно свидетельствует о том, что основу специальной коммуникации — устной и письменной — составляет тематическая направленность и терминологическая насыщенность текста. Правовая терминология является особенной в том плане, что она, с одной стороны, является концентрированным выражением особого вида деятельности небольшого числа специалистов по праву, которые занимаются правотворческой деятельностью - теоретиков права, специалистов в области юриспруденции, истории права, сопоставительного и международного права. С другой стороны, право входит в ткань большого и единого общества, детерминирует и ускоряет в случае выработки хороших законов весь ход развития общества, его экономики, социального и духовного развития. Кроме того, следует отметить, что выпускники образовательных учреждений Министерства внутренних дел России и Министерства юстиции России занимаются правоприменительной и правоохранной деятельностью, используя правовую терминологию в прикладных целях, заботясь о поддержании общественной безопасности и порядка в обществе.

С точки зрения языка, всю терминологию правовой системы государства можно представить в виде большого терминологического множества, которое

делится на определенное число меньших множеств или подмножеств. Такими подмножествами, реально существующими и воспринимаемыми как специалистами права, так и более широкой общественностью, являются следующие виды права: *Strafrecht*, *Bürgerrecht*, *Staatsrecht*, *Verfassungsrecht*, *Verwaltungsrecht*, *Handelsrecht* и многие другие. Такие виды права со своей соответствующей терминологией существуют во всех странах, являясь отражением общей истории развития стран. С одной стороны, достаточно сопоставимые исторические условия образования и развития таких отдаленных друг от друга стран, как Германия и Россия, в известной степени определили общее содержание и форму их правовых систем. С другой стороны, очевидно, что в каждой стране складывались достаточно специфические условия и взаимоотношения между ведущими социально-политическими силами, которые оказывались у власти в определенное время и активно воздействовали на развитие системы законов в своих интересах. При сравнении правовых систем двух стран можно обнаружить зону совпадения, а также зоны, специфичные для немецкоязычной и русскоязычной правовой терминологии. Совпадающая или общая часть является хорошей базой для сопоставления правовой терминологии. В правовом тексте для обучающегося в образовательном учреждении МВД России содержатся сложности двух планов: общеязыковые и терминологические. Юридические термины являются концентрированным выражением истории и современности немецкого права. Для снятия трудностей правового и культурного плана полезным является понятие культурно-правового комментария, поскольку за каждым отдельным термином стоит история его создания, развития и функционирования. Судьба терминов различна. Одни из них остаются однозначными или становятся многозначными, как, например, *Menschenhandel*, другие выходят из употребления или, наоборот, остаются надолго. На конкретном этапе развития общества «работает» лишь одно из значений, и подмена его другим чревата правовой ошибкой.

Обращение к широкой культуре страны способствует корректному восприятию конкретного правового факта в соответствии с временным пластом его употребления. Культурно-правовой комментарий является эффективным образовательным средством. Он выявляет системность — качество, присущее праву. Право — системно-структурное образование, в котором фокусируется история страны, ее национальный и территориальный состав, превалирующие в ней политические и нравственные ценности. В такой ситуации у права двойственное положение: оно и причина, и следствие господствующего в стране мировоззрения. Взаимоотношение причины и следствия порождает цепочку многих связей и отношений.

Комментарий реализуется на учебных занятиях по-разному. Преподаватель может сам провести комментарий или выделить ключевые правовые термины и поставить задачу конкретным обучающимся найти их определения или объяснения в одноязычных словарях или в юридических энциклопедиях на иностранном языке. Это способствует поднятию профессионального интереса будущих юристов, сотрудников правоохранительных и правоприменительных органов, к занятиям, повышает их мотивацию, а преподавателю позволяет вос-

пользоваться профессиональными знаниями обучающихся. Тем самым вносится вклад в формирование опыта межкультурного общения, качественный уровень которого зависит от степени готовности к такой коммуникации преподавателя и обучающихся.

Иллюстрацией сказанного выше может явиться тот факт, что термин *торговля людьми* в странах Евросоюза употребляется для обозначения самых различных видов противоправных действий, начиная от склонения и принуждения к проституции и заканчивая разнообразными формами рабского труда, рынком брачных услуг, секстуризмом, торговлей детьми. Это поле преступной деятельности охватывает во многом отличающиеся друг от друга сферы, которые далеко выходят за рамки уголовно-правовых измерений. На международном и национальном уровне велись долгие и напряженные дискуссии об определении этого понятия. То же происходило и во время обсуждения проблемы с целью принятия Конвенции ЕВРОПОЛА по этому вопросу. В результате переговоров в Приложении к Конвенции понятие толкуется очень широко. Под торговлей людьми следует понимать *«... фактическое и противоправное подчинение человека воле других людей или использование зависимого положения, особенно в следующих целях: эксплуатация проституции, эксплуатация несовершеннолетних, сексуальное насилие по отношению к несовершеннолетним или торговля в связи с передачей ребенка»* (перевод наш, – Л.И. А.) [1, с. 4]. Сопоставление приведенного выше толкования термина *торговля людьми* с толкованием, приведенным в Юридическом энциклопедическом словаре [2, с. 722-723], а также с определением, данным в статье 127¹ Комментария к Уголовному кодексу Российской Федерации [3, с. 275-276], свидетельствует о сужении понятия, вкладываемого в термин в Российской Федерации.

Многие термины права ФРГ не имеют однословных эквивалентов в русском языке, на это также следует обращать внимание обучающихся. Ср., напр.: *Kindschaftsrecht* *n –s* правовой статус ребенка; право, касающееся прав и обязанностей ребенка по отношению к родителям; *Schutzaufsicht* - опекунский надзор за несовершеннолетними, больными, престарелыми (недееспособными); *Schleusekriminalität* – преступность, связанная с незаконной миграцией и т. п.

Ознакомление с иной культурой, несомненно, должно происходить на фоне сопоставления с родной культурой — в контексте диалога культур. Ценности каждого народа, являясь материальными и духовными феноменами, имеющими личностный смысл, являются мотивом деятельности и создают основу образовательного процесса.

Человек воспринимает мир, учится обустраивать его, жить в нем и понимать явления окружающей действительности посредством модели, созданной с помощью родного языка. Изучение иностранных языков расширяет эту модель за счет восприятия и понимания нового, «не моего». Каждый освоенный иностранный язык раздвигает границы этого восприятия, вносит свой вклад в формирование собственной модели мира. Мировосприятие и мироощущение владеющего несколькими иностранными языками человека («полилингвального» человека) намного ярче и богаче, чем у того, кто не владеет иностранными языками. Его личностное пространство становится мультикультурным. В связи с

этим остро стоит вопрос о системе преподавания иностранных и русского языков в высшей школе, где основной задачей является направление, дающее возможность молодым людям повышать свою лингвистическую культуру с целью взаимодействия друг с другом в расширенном информационном пространстве.

1. Loidl Gabriele. Handelsware Mensch. – Öffentliche Sicherheit / Das Magazin des Innenministeriums. – Nr. 1 - 2 – Wien: Bundesministerium für Inneres, 1996.– S. 4-6.
2. Юридический энциклопедический словарь / М.О. Буянова [и др.]; отв. ред. М.Н. Марченко. – М.: ТК Велби. Изд-во Проспект, 2006. – 816 с.
3. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / Отв. ред. В.И. Радченко; Науч. ред. А.С. Михлин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Спарк, 2004. - 943 с.

О НЕКОТОРЫХ ИНТЕРЕСНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СИСТЕМЫ ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫХ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Н.В. ГОГОЛЯ

Базавлук Л.М.

Язык Н.В. Гоголя является замечательным образцом русской литературной речи, и именно поэтому изучение творчества писателя представляется очень интересным и актуальным как с филологической, так и с философской точки зрения.

В данной статье рассматриваются некоторые особенности восклицательных простых предложений, извлечённых методом сплошной выборки из произведений Н.В. Гоголя «Мёртвые души» (далее – МД), «Выбранные места из переписки с друзьями» (далее – ВМ), «Авторская исповедь» (далее – АИ). При проведении исследования использовались описательный и сопоставительный методы, то есть в работе сопоставляются системы функциональных типов простого предложения из произведений Н.В. Гоголя, относящихся к разным стилям речи. Так, текст поэмы МД рассмотрен как образец художественного стиля речи, а текст книги писем ВМ и текст статьи АИ рассмотрены как образцы публицистического стиля речи. Сопоставляемые текстовые массивы равны по количеству печатных знаков, а это делает результаты исследования достоверными.

Цель статьи – выявить сходство и различие в системе восклицательных простых предложений, употребляющихся в произведениях разных стилей одного автора.

Из взятых для сравнительного анализа текстов были выписаны все простые предложения (далее – ПП), классифицированы и обработаны статистически.

Соотношение употребительности восклицательных и невосклицательных ПП в обоих стилях показываю в таблице:

Тип предложения	МД		ВМ и АИ	
	количество	%	количество	%
Восклицательные	384	21,3	87	9,3
Невосклицательные	1420	78,7	849	90,7
ИТОГО	1804	100,0	936	100,0

Частотность восклицательных ПП значительно выше в художественном стиле, в 2,3 раза. Это связано с тем, что Н.В. Гоголь насыщает речь своих персонажей экспрессией, часто наполняет её эмоциональным проявлением разнообразных чувств: – *Ей-Богу, товар такой странный, совсем небывалый!* (4: 53), – *Да не нужен мне жеребец, Бог с ним!* (4: 76). В.В. Виноградов обратил внимание на то, что в тексте поэмы наблюдается «приём расцвечивания повествовательной ткани экспрессивными красками речи отдельных персонажей ...» (3: 405): – *Страм, страм, матушка! просто страм!* (4: 52), – *Дурак разве станет держать их при себе и платить за них подати!* (4: 98).

С помощью подобных конструкций «расцвечивается» речь персонажа, передаётся её эмоциональная мелодика, модальные проявления, нюансы скрытого отношения к собеседнику. Если говорить о речи персонажей в целом, то всем им свойственно так или иначе давать словесную характеристику другим, делая при этом эмоциональные утверждения о различных чертах их характера, поведения, о роде их занятий, например: – *Как хорошо вышивает разные домашние узоры!* (4: 29), – *Да ты, брат, как я вижу, сочинитель!* (4: 81), – *По два с полтиною содрал за мёртвую душу, чёртов кулак!* (4: 101).

Таким образом, восклицательные ПП нужны Н.В. Гоголю как мощный экспрессивный приём речевой характеристики персонажа, включающий эмоциональное и оценочное авторское отношение к нему. В речи персонажей это случается значительно чаще, чем в авторской речи (ср.: 354 примера (19,6%) – речь персонажей, 30 примеров (1,7%) – авторская речь).

Восклицательные ПП в авторской речи поэмы располагаются как одиночно представленными конструкциями в виде попутной авторской реплики (чаще как вывод автора): *Итак, вот какого рода помещик стоял перед Чичиковым!* (4: 112), *Везде было заметно такое чуть-чуть обнаруженное, такое неуловимо-тонкое, у! какое тонкое!..* (4: 150), *Вот тебе и похвасталась!* (4: 166), так и смысловыми группами, входят в состав единого семантического блока-фрагмента текста: *И до такой ничтожности, мелочности, гадости мог снизойти человек! мог так измениться!; Забирайте же с собою в путь, выходя из мягких юношеских лет в суровое ожесточающее мужество, забирайте с собою все человеческие движения, не оставляйте их на дороге, не подымете потом!; Грозна, страшна грядущая впереди старость, и ничего не отдаёт назад и обратно!* (4: 118). В основе своей это конструкции, наполненные общим отрицательным эмоциональным фоном: *Ничего не заметно было оживляющего картину: ни отворявшихся дверей, ни выходивших откуда-нибудь людей, никаких живых хлопот и забот дома!* (4: 106), *И в дальних захолустьях нужна протекция!* (4: 208). В. Зеньковский даёт следующий комментарий: «Среди по-

шлых людей не только скучно, но и страшно жить, – и этот трагический мотив, выдающийся в Гоголе-реалисте подлинного романтика, показывает нам, что вся тщательная отделка в линиях реализма отдельных фигур именно для того и нужна Гоголю, чтобы дать место, как бы оправдать его романтическую установку, которая и диктовала ему различные «лирические отступления»» (6: 48).

Встречаются и исключения. С. Франк пишет о страсти, которую испытывает рассказчик-автор к проявлению «Руси», поэтому «не случайно портрет Чичикова в конце первой части, в котором помещены и размышления о страсти, обрамлён двумя знаменитыми отступлениями про «быструю езду», про «Русь» и «тройку», написанными в восторженном стиле высокого пафоса» (8: 86): *Небесные силы! какая ночь совершается в вышине!* (4: 202), *Боже! как ты хороша подчас, далёкая, далёкая дорога!* (4: 203), *Эх, кони, кони, что за кони!* (4: 225).

В публицистике в каждом из функциональных типов ПП отмечена следующая употребительность восклицательных конструкций: среди повествовательных ПП – 47 примеров (6,6%), среди побудительных ПП – 29 примеров (22,7%), среди вопросительных ПП – 11 примеров (11,6%). Как видно, частотность восклицательных ПП существенно выше среди побудительных предложений. И далеко не случайно, что каждое четвёртое из побудительных ПП эмоционально окрашено: «В «Выбранных местах ...» много упрёков разным лицам, много критики и прямых наставлений» (1: 3): *Не смущайтесь мерзостями и подавайте мне всякую мерзость!* (5: 103), *На колени перед Богом, и проси у Него Гнева и Любви!* (5: 66).

В остальных случаях восклицательная интонация наблюдается в конструкциях, представляющих собой дружеское приветствие-обращение или эмоциональное заключение-вывод автора, по сути, метафорического характера (2: 8): *С Богом, добрый товарищ!* (5: 147), *О! как нужны нам недуги!* (5: 18), *Вот какие у нас делаются дела!* (5: 45), *Куриная слепота на глазах ваших!* (5: 91).

Однако эмоционально окрашенные советы Н.В. Гоголя, и даже нередко требования и приказы, сочетаются в тексте ВМ с разумно, спокойным тоном, высказываемыми пожеланиями и оценками действительности или описываемых событий. Как справедливо пишет Я. Агекян: «... книга показала всю многогранность, чувствительность натуры Гоголя и всю трезвость обширного его ума: писатель-сатирик глубоко и здраво судил о судьбах России» (1: 3). Поэтому в целом отмечается редкое использование восклицательных ПП в публицистических произведениях Н.В. Гоголя.

Таким образом, система функциональных типов ПП представлена в анализируемых произведениях Н.В. Гоголя в полном соответствии с теми специфическими стилистическими особенностями, которые являются характерными для произведений подобного стиля и жанра. Так, в тексте поэмы отмечается «стилистическая неоднородность повествовательной речи» (7: 46), свойственная стилю художественной литературы. «Сатирическое, ироническое, комическое, лирическое причудливо сосуществуют в различных типах художественной речи и определяют эстетическую ориентацию при выборе и сочетании ре-

чевых средств. Авторское повествование отличается многослойностью, обусловленной сферой речевого проявления образа автора», – отмечает А.Н. Кожин (7: 45-46).

Примечания

1. Агемян Я. «Скучно жить на этом свете, господа...». Духовное перерождение и смерть Н.В. Гоголя // Литература. – 1996. – № 39. – С. 2-3.
2. Барабаш Ю.Я. Гоголь: страхи, ужасы и надежды России: Над страницами «Выбранных мест из переписки с друзьями» // Литература в школе. – 1990. – Ст.2. – № 6. – С. 2-16.
3. Виноградов В.В. Язык Гоголя и его значение в истории русской литературной речи XIX в. // В.В. Виноградов. Очерки по истории русского литературного языка XVII-XIX вв.: Учеб. для филол. фак. ун-тов. – Изд-е 3-е. – М.: Высшая школа, 1982. – С. 378-418.
4. Гоголь Н.В. Собрание сочинений. – Т.5. – М.: Русская книга, 1994.
5. Гоголь Н.В. Собрание сочинений. – Т.6. – М.: Русская книга, 1994.
6. Зеньковский В.В. Гоголь. – М.: Р.И.Ф. Школа «Слово», 1997. – 224 с.
7. Кожин А.Н. Н.В. Гоголь и русское слово // Язык Н.В. Гоголя. – М., 1991. – С. 6-47.
8. Франк С. Страсти, пафос и бафос у Гоголя // Логос. – 1999. – № 2. – С. 80-88.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Болохонцева Н.М.

Основная цель изучения иностранного языка – овладеть умением общаться на нем. Для достижения данной задачи необходимо не только научиться говорить, используя лексику и соблюдая правила грамматики, но также важным моментом является формирование навыков эффективного общения в целом. В данной статье хотелось бы рассмотреть понятие коммуникативной компетенции – важной составляющей бесконфликтного общения как на иностранном, так и на родном языке.

Коммуникативная компетенция (по определению Н. В. Муравьевой) – совокупность представлений о путях и способах, действиях и инструментах обеспечения кооперации в общении, достижения коммуникативной цели, реализации коммуникативной роли, а наличие такого опыта у конкретной личности – **коммуникативная компетентность**.

Очевидно, что коммуникативная компетентность вовсе не является стопроцентным гарантом разрешения конфликтов во всех случаях; она может представить новые возможности для расширения знаний о собственных инте-

ресах участников конфликта, поможет лучше понять интересы и ценности партнеров. Она отрицает манипулятивные процессы и позволяет найти творческий конструктивный выход из сложившейся ситуации. Однако, коммуникативная компетентность только одного субъекта – необходимое, но недостаточное условие для достижения взаимопонимания. Если кто-то из субъектов не обладает высокой коммуникативной культурой, то добиться этого будет невозможно. Обязательное условие для достижения согласия – коммуникативная компетентность всего социума.

Коммуникативная компетентность, по мнению Ю. Н. Емельянова, - это ориентированность в различных ситуациях, основанная на знаниях и чувственном опыте, способности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, благодаря пониманию себя и других людей при постоянном видоизменении состояний межличностных отношений и условий социальной среды. Это не просто владение языком или другими кодами общения, а особенности личности в триединстве его мыслей, чувств, действий, разворачивающихся в определенном контексте.

К. Ф. Седов выделяет **способность к кооперации** в межличностном взаимодействии как один из критериев для выделения уровней коммуникативной компетенции языковых личностей. Структура коммуникативного поведения: осознанное достижение цели с минимальными затратами на планирование деятельности – без «стратегии» и «тактики». Обычно стратегия рассматривается как искусство, основанное на правильных прогнозах относительно цели, а тактика (точнее, тактики) – как приемы, способы этой цели. *Коммуникативная стратегия* – это своего рода коммуникативный план, который предполагает коммуникативные цели (на фоне определенных установок) и для которого необходима определенная компетентность. Коммуникативная стратегия (через коммуникативные тактики) проявляется в типах коммуникативного – и соответственно речевого – поведения. Успешная коммуникативная стратегия исходит из коммуникативных *постулатов*, которые демонстрируют условия успешной коммуникации. В любой речи обязательно будет, например, постулат осмысленности кода, его одинаковый для адресанта и адресата значимости: что означает этот постулат, как может быть достигнута осмысленность кода и каковы усилия, требуемые коммуникации для ее достижения. Соответственно осмысленность кода обеспечивается не только и не столько владением нормой, но и еще единством языкового опыта, объемом памяти адресата; более того, отступление становится в рекламном тексте почти неизбежным, и эта неизбежность должна быть признана обоими коммуникантами, в противном случае возникает коммуникативный конфликт.

Постулаты, в свою очередь, уточняются в правилах, а правило может конкретизироваться в менее общих по характеру инструкциях. Правила – это некие положения, в которых описывается, какие действия необходимо совершать для успешной коммуникации. Например, « чтобы используемый код был осмысленным, необходимо его соответствие норме, признаваемой говорящим и слушающим», « чтобы используемый код был надежным, необходима его понятность» и т. д. Коммуникативные правила, конечно, не освящаются писанным

законом, они вырабатываются в практике общения с учетом ее результативности и принимаются, признаются на основе общего соглашения. При этом несоблюдение одних правил подвергается более строгому осуждению, а к нарушению других участники общения относятся с более терпимостью. Некоторые условия успешной коммуникации соотносятся с одним правилом, другие – с несколькими. Правила, соотносимые с одним условием успешной коммуникации, могут быть либо одинаково необходимы, либо взаимозаменяемы. Совокупность постулатов и правил коммуникативного поведения составляет **коммуникативный кодекс**.

Коммуникативная тактика – это конкретная реализация стратегии, это совокупность действий, выполняемых нами в той или иной последовательности, которые реализуют/не реализуют коммуникативную стратегию и подчиняются/не подчиняются тем или иным правилам. Такие действия могут быть простыми и сложными (как совокупность отдельных шагов по достижению единого результата; в этом случае каждый шаг предполагает решение только части задачи). В одних случаях последовательность шагов остается свободной, в других – она оказывается принципиально важной, значимой. Отсюда следует, что **механизм** возникновения коммуникативных конфликтов заключается в том, что адресант совершает действия, не соответствующие одному или нескольким правилам, или нарушает порядок их выполнения.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что вербальное высказывание имеет большую потенциальную возможность воздействия на собеседника. Необходимо лишь уметь грамотно построить свою речевую стратегию, быть коммуникативно-грамотным, чтобы добиться коммуникативной цели в общении, то есть, чтобы общение было эффективным. В ходе занятия иностранным языком скорее всего можно развить и совершенствовать способность к кооперации и бесконфликтному общению, так как основной формой взаимодействия здесь является диалог, преподавателю необходимо лишь руководить процессом коммуникации обучающихся.

Список используемой литературы.

1. Городецкий Б. Ю. От лингвистики языка к лингвистике общения// Язык и социальное познание – Москва: 1990.
2. Демьянков В. З. недопонимание как нарушение социальных предписаний// Языковое и социальное познание – М.: 1990.
3. Муравьева Н. В. Язык Конфликта – М.: МЭИ, 2002 – <http://www.rusexpert.ru>.
4. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие, Воронеж: Истоки 2001.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРНЕТА В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Борисова Л. Е.

В настоящее время современными цифровыми технологиями оказались затронуты практически все сферы жизни. Не стала исключением и сфера образования, её методические и практические аспекты. Но, как и любая инновация, использование новых технологий может быть рассмотрено с двух противоположных позиций. В настоящий момент педагогам предстоит сделать выбор той или иной формы использования современных средств коммуникации, в соответствии с поставленными в обучении целями и задачами.

Общеизвестно, что большинство печатных изданий, например, по страноведению, обладают общим недостатком – информация в них быстро устаревает. Не всегда это так очевидно, как в учебниках, изданных в конце 1989 года и содержащих целые главы о ГДР, но не стоит отрицать, то, что однажды было напечатано, вскоре будет уже не так актуально. Это касается, например, фотографий, выглядящих старомодно, указанных в учебниках адресов, статистик.

По сравнению с печатными изданиями, работа с использованием цифровых средств коммуникации, в том числе и самостоятельная, имеет неоспоримое преимущество. Поиск, нахождение, выбор, оценка информации не представляет собой что-то новое в современном процессе обучения, но Интернет даёт обширнейший источник информации.

Рассматривая глобальную сеть с позиции источника в самостоятельной работе студентов, наиболее актуальными считаются следующие вопросы: какие новые возможности предлагает Интернет-источник информации, какие проблемы с этим связаны, как можно целесообразно его использовать.

Используя глобальную Интернет-систему, педагог и студент в состоянии получить новейшую информацию по необходимой теме. Эта актуальная страноведческая информация может влиться в учебный процесс на любом этапе обучения: вы можете, например, предложить студентам самостоятельно актуализировать материал учебника, углубить изучаемую тему в дополнение к материалам учебника, расширить её. Вы можете также ввести совершенно новые темы, не содержащиеся в учебном пособии, но подходящие для определённой учебной группы.

Следующим преимуществом использования Интернета в обучении и самостоятельной работе является плюрализм представленной информации: к примеру, относительно независимо данные могут публиковаться детьми, подростками, взрослыми.

Интернет привлекает также своей мультимедиаальностью, совокупностью оборудования и программных средств для комплексного представления информации.

Но цифровой подход к обучению, наряду с неоспоримым преимуществом актуальности имеет и недостатки. К первому относится вопрос надёжно-

сти найденной информации. Нельзя отрицать наличие в глобальной сети непроверенных источников зачастую с противоречивой, двойственной информацией.

Во многих случаях сложности может представлять неясность правовых отношений, например, в вопросах авторских прав, совокупности норм, регулирующих общие правовые отношения прессы, охраны прав личности, охраны данных, не подлежащих оглашению.

Многие источники содержат лишь временную информацию: данные, которые еще вчера существовали, могут исчезнуть уже сегодня, когда они потребуются для подготовки заданий.

Кроме того, при работе с цифровыми источниками информации всегда присутствует технический риск, связанный с функционированием локального программного обеспечения и аппаратной части компьютера, услугами провайдера.

Принимая во внимание всё вышеизложенное, можно сделать вывод, что вопрос использования современных средств коммуникации в обучении и самостоятельной работе студентов решается преподавателем индивидуально, в зависимости от изучаемой темы, технической оснащённости рабочих мест, а также уровня подготовки студентов, как по иностранному языку, так и по информатике.

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ РИТОРИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Власова Л. А.

Условия современной жизни предъявляют очень серьёзные требования к уровню профессиональной подготовки выпускников высших учебных заведений. В настоящее время в создавшейся на рынке труда ситуации переизбытка юристов особо востребованными становятся специалисты, представляющие собой сложившиеся личности. Они должны обладать, помимо профессионализма, активной жизненной позицией, высоким уровнем общей культуры, оформившейся системой нравственных ценностей. Юристы, осуществляющие правоохранительную деятельность, должны являться образцом для подражания, демонстрируя в работе такие высокие моральные качества, как гуманность, честность, неподкупность. Неслучайно одну из сфер юридической деятельности – судебный процесс – М.Р. Львов характеризует как «своеобразную школу жизни, справедливости, культуры, мышления и языка, школу высочайшей ответственности» [Львов: 2002: 57].

Важной составляющей в процессе формирования личности студента-юриста является обучение основам эффективного речевого общения. Под эффективностью понимается соответствие цели говорящего его речевому намерению, воздействующий характер речи на чувства и ум слушателей и – пожалуй, самое важное – гармонизация отношений с коммуникативным партнёром [Ми-

хальская: 1996: 32-34]. Обучать искусству общения призвана учебная дисциплина риторика.

На всех занятиях по риторике особое внимание уделяется нравственным проблемам речевого общения. Так, например, уже на первом практическом занятии студентам предлагается выступить с речью-рассуждением о согласии или несогласии с приведёнными утверждениями: «Слово – серебро, молчание – золото», «Закон что дышло, куда повернёшь – так и вышло» (пословицы), «Стыд и честь как платье: чем больше потрёпано, тем беспечнее к ним относишься» (древнегреческий поэт Апулей), «Кто отказался от излишеств, тот избавился от лишней» (немецкий философ XVIII века И. Кант). Разговор о смысле данных высказываний позволяет обратиться к таким общечеловеческим вневременным морально-этическим ценностям, как стыд, честь, нестяжательство, добро, справедливость, порядочность. Студенты говорят об ответственности выбора каждого человека в сложных жизненных ситуациях, о соотношении духовного и материального в жизни человека, проецируют смысл высказываний на юридическую сферу деятельности. Проблемный характер утверждений учит студентов спорить, уметь возражать оппоненту и корректно, но твёрдо отстаивать собственную позицию. В результате будущие стражи закона приходят к выводу о речевой деятельности юриста как о сфере повышенной речевой ответственности, неразрывно связанной с понятиями этики.

Широкое поле для разговора о гармоничных речевых отношениях представляет характеристика риторических учений и теорий античных ораторов. Обращение к их сути заставляет студентов задуматься о современной речевой ситуации. Наблюдение над речами нынешних политических ораторов, рвущихся к власти, анализ поступающей со страниц газет и экранов телевизоров информации, поданной под «соусом» грязных пиаровских технологий, речевая агрессия, проникшая, как метастазы, во все слои общества, нередко приводит нынешних неискушённых молодых людей к мысли о том, что именно так следует вести себя, чтобы добиться в жизни успеха. Однако обращение к античной риторике позволяет им понять безнравственный манипуляторский характер учения «лжемудрецов» (А.Ф. Лосев) софистов и, с высоты времён, осудив его, тем самым критически оценить современную речевую ситуацию в российском обществе. Мало кого из студентов оставляет равнодушным «майевтика» (искусство ведения диалектического диалога) древнегреческого философа Сократа. Все признают бесспорное гуманистическое начало его учения, видят его продолжение в традициях русского риторического идеала. Цели сопоставления двух направлений в античной риторике – учить студентов распознавать за внешней «яркой» речевой активностью выступающих их скрытые личные, не всегда благородные цели, воспитывать в себе уважение к собеседнику, терпимость к его мнению, формировать нетерпимое отношение к лицемерию и хамству, желание противопоставить им честность и порядочность.

Заставляет задуматься также следующий факт. Среди качеств говорящего, вызывающих к нему доверие слушателей, Аристотель в своём труде «Риторика» называет «разум, добродетель и благорасположение». Как ни странно, но современные студенты зачастую затрудняются пояснить два последних поня-

тия, которые, как и сами слова «добродетель» и «благорасположение», кажутся им устаревшими. И только обращение к толковым словарям позволяет «реабилитировать» актуальность обозначаемых ими характеристик оратора. Добродетель – «положительное нравственное качество человека. // Высокая нравственность, моральная чистота» (МАС: I: 409), благорасположение – «хорошее отношение к кому-, чему-л.; благосклонность» (МАС: I: 95). Возвращение этих понятий и их актуализация – важная задача взрослых наставников.

На занятиях студенты откровенно признаются, что испытывают трудности в общении со своими родителями, сверстниками, стесняются публично выступать, не знают, как вести себя в той или иной ситуации. Так, в ответе на один из вопросов теста студент К. пишет (цитаты с некоторыми сокращениями приводятся дословно): «Я очень неразговорчивый человек, вот я и хочу научиться правильно общаться с людьми, уметь убеждать их и уметь слушать их, а также правильно выражать свои мысли. Это поможет мне в дальнейшем находить с людьми общий язык. Я думаю, это одно из главных умений в современном обществе». «В школе я боялся выходить к доске и отвечать» (студент Д.). «Являясь достаточно замкнутым человеком, я вижу необходимость в преодолении этого недостатка» (студентка Ж.).

Вместе с тем, анализируя собственные проблемы в общении, будущие юристы осознают мотивы, побуждающие их учиться культуре и искусству общения: «Умение убеждать дано не каждому, но всё-таки стоит попробовать овладеть им. Если сумеешь убеждать, то у многих людей сложится мнение о тебе как о сильном и умном человеке» (студентка Т.). «Я хочу изучать риторику, чтобы красиво говорить и быть культурным» (студент К.). «Я считаю, что моё юридическое образование будет неполным без изучения риторики. Она раскрывает большие перспективы, нужна во всех областях жизни, где необходимо общаться с людьми. Я не хочу оказаться ниже моих сверстников по уровню развития» (студент М.). Необходимостью ознакомления студентов с широким спектром речевых ситуаций и адекватностью речевого поведения в них продиктовано введение в риторический курс темы «Роды и виды красноречия».

Изучение данной темы позволяет формировать у обучаемых такое коммуникативное качество, как уместность речи. Именно это свойство лежит в основе успешного коммуникативного поведения зрелой личности. Знакомство с основами академического, социально-политического, духовного, социально-бытового красноречия позволяет будущим юристам свободно и уверенно общаться с разными собеседниками, чувствовать себя комфортно в любом обществе, не испытывая страха и ощущения коммуникативной неполноценности. Опыт показывает, что многие студенты боятся преподавательской кафедры, политической трибуны, не знают, как вести себя перед камерой в телевизионной студии, стыдятся и не умеют произносить поздравительные речи на торжествах. А ведь без этих необходимых умений и навыков невозможна полноценная гармоничная личность. И как тут не вспомнить слова известного судебного деятеля второй половины XIX века А.Ф. Кони о том, что «юрист должен быть человеком, у которого общее образование идёт впереди специального».

Именно поэтому на практических занятиях по риторике студентам предлагается ряд игровых заданий, «прокручивающих» вероятные жизненные ситуации. Например, это задание принять участие в телепередаче, посвящённой решению актуальной сейчас проблемы «Можно ли остановить террористов?», в качестве ведущего, дипломата от России в одной из стран Ближнего Востока, депутата одной из фракций в Государственной Думе, командира отряда «Альфа» или оратора, выступающего на уличном митинге. Не всегда игра получается интересной. Некоторые студенты наотрез отказываются выступить в одной из ролей, затрудняются задать «вопрос в студию», дичатся, прячут боязнь быть осмеянными однокурсниками за показную браваду, ёрничество, предпочитая подавать реплики с места. Но если участники обладают хотя бы основами публичной речи, делового общения, знанием речевого этикета, умением вести дискуссию, то такая игра приносит несомненную пользу, доставляет всем радость творчества и, безусловно, формирует коммуникативную компетентность будущего специалиста.

Мы затронули лишь ряд вопросов, касающихся формирования личности студентов юридических специальностей на занятиях по риторике, встающих как перед преподавателем, так и перед студентами. Проблема обучения риторическими средствами профессиональной компетенции юриста – предмет отдельного размышления.

Литература

1. Львов М.Р. Риторика. Культура речи: Учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
2. МАС – Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд. Стереотип. – – Т. I. – М.: Русский язык, 1985. – 696 с.
3. Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово: Учеб. пособие для учащихся 10 – 11 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 1996, – 416 с.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОШИБОК, ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ И УПОТРЕБЛЕНИИ ДДЕПРИЧАСТИЙ

Ефимова Т.Г.

По справедливому замечанию В.Г.Костомарова, в основе речевой деятельности лежит языковая система. «Она детерминирует норму, языковое чутье, вкус и даже речевую моду,... однако на эти категории влияют и экстралингвистически-социальные факторы» (3, с.217).

В последние десятилетия исследователи отмечают нарушение привычных норм русского литературного языка, связанных с низкой грамотностью, неряшливостью, с установкой следовать определенным вкусам, задаваемым влия-

тельной частью общества. Наблюдается падение уровня речевой культуры, плохое знание и использование ресурсов, имеющихся в языке (3, с.220).

Задача преподавателя русского языка – приобщать студентов к образцам классики, воспитывать бережное отношение к родному языку, учить «активно-целесообразному обращению с языковым канон, препарировать лингвистическую традицию в таком отношении, которое позволило бы говорящим активно пользоваться всеми элементами, заключенными в ее широких рамках, в зависимости от конкретной социальной и бытовой обстановки» (1, с.23).

При изучении частей речи следует обращать внимание на использование их в различных стилях и функционально-смысловых типах речи.

Особую трудность у студентов вызывает образование и употребление в речи такой глагольной формы, как деепричастие.

И.Г.Милославский отмечает, что «деепричастие противопоставляется всем остальным глагольным словоформам по номинативному элементу значения. Этот элемент значения – побочность, дополнительность обозначаемого процесса» (4, с.233).

Деепричастия образовались из кратких причастий действительного залога настоящего и прошедшего времени, превратившихся в неизменяемую форму: *зная, неся, идя* – восходят к форме единственного числа именительного падежа мужского и среднего родов (древняя форма на *-а (неса)* по аналогии с мягким вариантом получила смягчение согласного – *неся*); *будучи, играючи, крадучись* – восходят к форме именительного падежа множественного числа женского рода; *узнав* – восходит к причастию прошедшего времени мужского – среднего рода единственного числа именительного падежа; формы на *-вши, -ши* – к причастию прошедшего времени мужского рода именительного падежа множественного числа (8, с.224).

В.И.Собинникова пишет, что к концу 16 века деепричастия утратили категорию времени в связи с развитием видов. Деепричастия настоящего времени получили значение несовершенного вида, прошедшего времени – совершенного вида. Об этом свидетельствует возможность образования деепричастий совершенного вида с суффиксом настоящего времени: *отступя, поговоря*. Такие деепричастия были широко употребительны в языке 17 – 18 вв. Впоследствии они были ограничены в литературном языке (8, с.225).

В современном русском языке деепричастия характерны для книжных стилей: научного, официально-делового, публицистического. Однако есть и разговорно-просторечные деепричастия с суффиксами *-вши, -ши*: *прочитавши, сказавши, пришедши* (ср.: *прочитав, сказав, придя* – книжные формы).

И.Б.Голуб указывает, что в литературном языке 19 и начала 20 в. Использование подобных деепричастий было стилистически не ограничено (2, с.325 – 326).

Постепенно происходит стилистическое переосмысление этих вариантов деепричастий, они начинают употребляться в разговорном стиле. Подобные формы характерны для пословиц: *Снявши голову, по волосам не плачут*.

В современном русском литературном языке такие деепричастия встречаются редко. Д.Э.Розенталь объясняет это «проявлением тенденции к «экономии» языковых средств» (6, с.203).

Стилистически нейтральными являются деепричастия на *-вши, -ши*, образованные от возвратных глаголов: *улыбнуться – улыбнувшись, остаться – оставшись*.

Не имеют стилистической окраски некоторые деепричастия, которые без суффикса *-ши* не могут быть образованы: *выросши, легши* и под.

В вариантных формах *положив – положжа, разинув – разиня* вторая форма устарела и закрепилась в устойчивых оборотах: *скрепя сердце, спустя рукава, положжа руку на сердце* и т.д.

В просторечии встречаются деепричастия с чередованием твердого и мягкого согласного: *пекут – пекая, берегут – берега*.

И.Б.Голуб отмечает, что у некоторых возвратных деепричастий совершенного вида суффикс *-я* не является нарушением нормы: *встретясь, притаясь, не спросясь* (2, с.328). Обычно такие формы употребляются как варианты: *возвратиться – возвратившись* и *возвратясь*.

В.А.Плотникова указывает, что деепричастия с суффиксом *-учи* (кроме *будучи*) употребляются преимущественно в наречном значении. В художественной литературе деепричастия с *-учи* используются при ориентации на народную речь и фольклор: *По тесовым кровелькам играючи, Тучки серые разгоняючи, Заря алая подымается* (Лерм.). В современной художественной и публицистической речи такие образования имеют стилистически сниженный характер: *По годы, как по ягоды! На голос, на приманочку Они пойдут поглядывать, из-под листочков машучи* (Возн.) (7, с.672).

Следует помнить, что не от всех глаголов могут быть образованы деепричастия. Так, не образуются деепричастия от глаголов с основой настоящего времени на шипящий: *вязать – вяжут, писать – пишат* и т.д. Исключение составляют глаголы, имеющие вариантную основу настоящего времени: *брызгать – брызжут* и *брызгают (брызжа и брызгая)*; *махать – машут* и *махают (маша и махая)*.

Вариантные формы имеют деепричастия, образованные от глаголов *хныкать, щипать, внимать* и нек. др.: *хныча – хныкая, щипля – щипая, внемля – внимая*. Предпочтительнее вторая форма.

От глагола *мучиться* образуются варианты *мучась* и *мучаясь*.

Не образуются деепричастия от глаголов несовершенного вида на *-нуть*, обозначающих длительное действие: *блекнуть, виснуть, вязнуть, гаснуть; гнуть, лнуть, тонуть* и др. (за исключением *тянуть – тяня*) (7, с.673).

Также не имеют деепричастий глаголы, в основе настоящего времени которых нет гласных звуков: *ждать (ждут), рвать (рвут), ткать (ткуют), мять (мнут), пить (пьют)* и т.д.; глаголы *бежать, лезть, хотеть, гнить, стыть*. В.А.Плотникова говорит, что редко используются от этих глаголов формы деепричастий, например: *гнаия, хотя* (7, с.673).

При употреблении деепричастий необходимо помнить о соотношении видов глагола-сказуемого и деепричастия. Если глагол-сказуемое совершенного

вида, то и деепричастие должно быть совершенного вида: *Встретившись с другом, я рассказал ему о случившемся.*

Действие, выраженное глаголом-сказуемым и деепричастием должно относиться к одному лицу-подлежащему: *Живя в монастыре, Мцыри думал о свободе.*

По справедливому замечанию Д.Э.Розенталя, деепричастный оборот не может употребляться в страдательной конструкции, потому что производитель действия, выраженного сказуемым, и производитель действия, выраженного деепричастием, не совпадают: *Поднявшись вверх по Волге, баржа будет выгружена на причалах Нижнего Новгорода* (5, с.353).

Деепричастный оборот не употребляется в безличных предложениях, имеющих логическое подлежащее: *Глядя на эту ветку сирени, мне стало грустно. – Глядя на эту ветку сирени, я загрустила.*

В предложении не должно быть нагромождения деепричастий, создающих неблагозвучие: *Наскоро умывшись и одевшись, девушка побежала на работу, но, остановившись у подъезда и заболтавшись с подругой, опоздала. – Наскоро умывшись и одевшись, девушка побежала на работу. У подъезда она остановилась поболтать с подругой, поэтому опоздала.*

Таким образом, чтобы избежать нарушения языковой нормы при образовании и употреблении деепричастий, следует учитывать их грамматические особенности и стилистические функции.

Примечания:

1.Винокур Г.А. Культура языка. Очерки лингвистической технологии.- М., 1925.

2.Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М.: АЙРИС – пресс, 1997. – 448с.

3.Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – М.: Педагогика – Пресс, 1994.- 248с.

4.Милославский И.Г. Морфологические категории современного русского языка. – М.: Просвещение, 1981. – 254с.

5.Розенталь Д.Э. Русский язык. Для школьников старших классов и поступающих в вузы.- М.: Дрофа, 1996. – 368с.

6.Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2004. – 384с.

7.Русская грамматика. Т.1. – М.: Наука, 1982. – 672с.

8.Собинникова В.И. Историческая грамматика русского языка. – Воронеж, Издательство Воронежского университета, 1984. – 296с.

РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Жучкова Н.Ф.

Обучение иностранным языкам может рассматриваться в практическом общеобразовательном аспектах. Практический аспект обучения связан с формированием у обучаемых определенного комплекса знаний, навыков и умений, которые позволяют успешно осуществлять речевое общение на иностранном языке. Общеобразовательный аспект (т.к. речь идет об учебном предмете) связан с воспитательно-образовательным воздействием на личность обучаемого, т.е. развивающим воздействием на личность. Современное состояние теории и практики обучения иностранным языкам с ярко выраженной коммуникативной направленностью позволяет разумно сочетать оба аспекта. Значение практического аспекта в свете отечественной методики преподавания иностранных языков высоко оценивается нашими учеными как в полной мере отражающим специфику иностранного языка как учебного предмета и оправдывает его включение в общую систему учебных дисциплин. В практическом аспекте выражается социальный заказ общества по отношению к иноязычному образованию.

Система требований к специалисту правоохранительных органов состоит в том, что это должен быть не только профессионал в своей области, а личность, ориентирующаяся в структуре общества и общественных отношениях, политической системе, культурной жизни и межнациональных сферах. Поэтому в систему преподаваемых в вузах МВД дисциплин включены, наряду с юридическими и профессиональными дисциплинами, иностранные языки как средство получения и использования информации, средство общения.

Образовательный аспект при овладении иностранными языками способствует развитию логического мышления, духовному развитию, приобщению к другой культуре.

Оба аспекта не следует рассматривать как главный и второстепенный. Иностранный язык как учебный предмет может полноценно выполнять свои функции лишь при условии, что все аспекты обучения рассматриваются на равных условиях, что означает их равноправие в плане формирования личностных качеств обучаемых.

Опора на идеи коммуникативной дидактики позволяет сбалансировать рассматриваемые аспекты с точки зрения их адекватности условиям изучения иностранных языков, целью которых является развитие способности обучаемых к межкультурной коммуникации. Успешная реализация этой цели возможна при последовательной ориентации учебного процесса на личность обучаемого, его индивидуальные интересы и потребности, социокультурный опыт и способ овладения изучаемым предметом. В связи с этим при изучении иностранного языка в вузах МВД важное место занимает профессиональная направленность. Она отвечает насущной необходимости дальнейшего углубления и расширения знаний обучаемых в сфере их будущей деятельности, а это повышает мотивацию овладения иностранным языком. Такое понимание цели обучения

иностранным языкам позволяет проследить взаимообратную связь иностранного языка с общеобразовательными целями, стоящими перед вузовским образованием в целом, т.к. речь идет о развитии у обучаемых определенных комплексов свойств и личностных качеств, позволяющих осуществлять социальное взаимодействие с другими людьми.

Основываясь на данных прагмалингвистики, психо-социалингвистики и учитывая изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, большую значимость получает практический аспект изучения иностранных языков.

Практический аспект в данном случае означает, прежде всего, достижение ощутимых результатов в овладении иноязычным общением, и затем поиск реального выхода в его культуру и его носителей. Следует отметить, что речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении.

Исходя из этого, и цели, и содержание обучения, и способы его усвоения обучаемыми должны быть конкретизированы не столько с точки зрения интересов системы изучаемого языка, а с учетом их практической целесообразности и соответствия реальным коммуникативным, познавательным и интеллектуальным потребностям обучаемых. В связи с этим процесс обучения иностранным языкам переориентирован на развитие у обучаемых умений воспринимать и понимать аутентичные, профессионально направленные письменные и устные тексты, соответствующие на разных этапах обучения коммуникативному уровню владения языком.

С этим связано привлечение в процесс обучения иностранным языкам аутентичной информации, аутентичных текстов, в том числе и аудиотекстов, различной функциональной направленности в сфере теории и истории государства и права, оперативно-разыскной деятельности органов правопорядка, криминалистики, различных отраслей права, борьбы с различными видами преступлений.

Поскольку в соответствии с новыми постулатами новых лингвистических и психологических направлений, на которых базируется коммуникативная дидактика, язык рассматривается не как определенная система языковых средств, а как один из аспектов человеческого бытия, социальной деятельности, то и обучение иностранным языкам представляет собой сознательный, творческий процесс. Поэтому традиционные способы усвоения материала, направленные в первую очередь на усвоение системы языка, уступают место новым, объединяющим обучаемых – субъектов учебного процесса, отдавая предпочтение таким формам работы как самостоятельная, групповая или коллективная. Это позволяет отказаться от механического заучивания, от псевдоситуативных или ролевых упражнений, в которых обучаемым вряд ли когда придется участвовать даже в будущем.

Приоритет психологов теории личности, а не теории интеллекта в обучении взрослых можно проследить в мотивации умственной деятельности, которая во многом зависит от установок, потребностей, интересов и амбиций личности (в положительном смысле). В этой связи так важно создать единое обра-

зовательное поле, которое может обеспечить каждому обучаемому возможность развития личностных и профессиональных качеств. Наличие в вузах МВД такой единой системы методических средств, определяющих объем материалов изучаемых иностранных языков, позволяет упорядочить способы достижения результатов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Иванова О.Ю.

Радикальные трансформационные процессы в сфере международных отношений и социально-экономических структур, расширение международного сотрудничества в рамках европейской экономической и политической глобализации, изменение требований, предъявляемых к выпускникам российских вузов с позиций повышения качества владения вторичной языковой компетенцией влекут изменение требований к расстановке приоритетов в организации профессионально направленной подготовки юриста в условиях высшей школы средствами иностранного языка. Главной задачей преподавания иностранного языка в вузе становится создание условий, стимулирующих самостоятельную, поисково-творческую деятельность студентов, что требует активного использования игровых методов обучения.

Результаты многочисленных исследований подтверждают необходимость широкого использования игровых методик не только в познавательных, но и в воспитательных целях. В игре успешно моделируются профессиональный и социальный контексты деятельности. Игра является уникальным механизмом аккумуляции и передачи социального опыта, как практического - по овладению средствами решения задач, так и этического, связанного с определенными нормами и правилами поведения в различных ситуациях. Игровые методы обучения повышают эффективность учебного процесса за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний. Игра является основой для построения учебной игровой деятельности по разрешению различных, в том числе и профессиональных задач.

Но при всех достоинствах игровых методов обучения они имеют и свои сложности, которые заключаются в следующем:

- необходимости тщательной и продуманной разработки сценария игры;
- разработки разноуровневых игровых карточек - заданий;
- невозможности четко смоделировать ход игры;
- необходимости тщательной подготовки предигрового этапа (лексического и грамматического материала, разговорных клише);
- необходимости проведения оценочно-корректировочного постигрового этапа с разбором поведенческих и языковых ошибок.

Отмеченные сложности проведения и подготовки учебно-ролевых игр не снижают эффективности использования игровой методики обучения профессиональной направленности и не оправдывают недостаточное применение профессионально-ориентированных учебных ролевых игр в образовательном процессе. Неоправданное игнорирование игровых методик подтверждается также анализом учебников и учебных пособий для студентов юридических специальностей, в которых не предусматривается использование игр. Учебно-ролевая игра как никакой другой метод, позволяет придать процессу обучения практическую направленность, сформировать необходимый комплекс знаний, умений и навыков специалиста, профессионально значимых качеств личности, учит профессиональным действиям в рамках ролевого задания и, являясь мостиком в реальную профессиональную деятельность, представляет собой продуктивную технологию творческого решения профессиональных задач.

Учебная игра – это особым образом организованная обучающая деятельность (имеющая чаще всего развлекательную форму), предполагающая наличие проблемы и возможные пути ее разрешения. Она управляема преподавателем, создает благоприятные условия для активизации творческих возможностей обучающихся: проявления инициативы, сообразительности, находчивости в оценке ситуации и принятии решения. Учебная игра развивает и закрепляет у студентов навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, решать задачи и вести управление коллективом. В ходе игры у обучающихся вырабатываются следующие умения и навыки:

- сбора и анализа информации, необходимой для принятия решений;
- принятия решений в условиях неполной или недостаточно достоверной информации, оценка эффективности принимаемых решений;
- анализа определенного типа задач;
- установления связей между различными сферами будущей профессиональной деятельности;
- работы в коллективе, выработки коллегиальных решений с использованием приемов группового мышления;
- абстрактного и образного мышления как основы эффективного творческого использования системного подхода к исследованию процессов и явлений [2, с.148].

В обучении иностранному языку игра выступает прежде всего как речевая деятельность обучающихся, в ходе которой они проигрывают различные социальные и межличностные роли, реализуя при этом не только вербальные, но и невербальные средства общения (жесты, мимику, взгляды и др.). По целям и задачам обучения учебные игры, используемые на занятиях по иностранному языку, можно разделить на языковые (или аспектные) и на речевые. Языковые игры, помогая усвоить различные аспекты языка (фонетику, лексику, грамматику, синтаксис, стилистику), делятся, в свою очередь, на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические, стилистические. Речевые игры направлены на формирование умения в определенных видах речевой деятельности. Это игры, нацеленные на обучение аудированию, диалогической и монологической речи, чтению письму.

Для формирования и развития профессионально значимых коммуникативных навыков и умений будущих юристов считается целесообразным применение на занятиях по иностранному языку профессионально-ориентированных учебно-ролевых игр.

Согласно определению, данного О.А. Артемьевой, профессионально-ориентированная учебно-ролевая игра – это развернутая форма осмысленной коллективной профессионально-направленной игровой познавательной деятельности (под руководством преподавателя в соответствии с требованиями дидактических принципов), направленной на овладение умениями иноязычного общения на основе специально смоделированных предметных (игровых) действий в процессе выполнения проблемных задач и принятия решений в условиях игрового поля [1, с. 25]. Таким образом, сутью учебно-ролевой игры является игровая познавательная деятельность на основе развивающейся ситуации профессиональной направленности. Следует при этом отметить, что предметом данного вида игры является не просто ситуация профессиональной направленности, а каскад ситуаций, объединенных в сценарий учебно-ролевой игры единой фабулой.

Автором выделены следующие специфические функции профессионально-ориентированной учебно-ролевой игры:

- мотивационно-побудительная функция, которая предполагает наличие цели, установок-инструкций, правил игры, обязанностей игроков, наличие динамичной игровой ситуации, ролей и т.д.;

- информационно-обучающая функция, реализация которой осуществляется через различные источники информации (ТСО, преподаватель, наглядность и т.д.) и проявляется во влиянии на процесс усвоения знаний: непосредственное ознакомление с учебным материалом; осмысление, обеспечивающее глубокое проникновение в суть материала; запоминание, позволяющее на основе памяти осуществлять запечатление и сохранение поступающей в мозг информации;

- функция организации и управления выражается во включении обучающихся в процесс познания, связана воедино с организаторской деятельностью преподавателя и предполагает корректировку и контроль;

- развивающе-воспитательная функция состоит в том, чтобы добиться эффекта в познавательной деятельности обучающихся;

- коммуникативная функция, целью которой является развитие у обучающихся коммуникативной компетентности;

- контрольная рефлексивно-оценочная функция находит свое отражение в оценочных действиях «игроков». С овладения обучающимися рефлексивно-оценочными действиями профессиональной направленности начинается их профессиональное становление.

- психотерапевтическая функция, сутью которой является снятие страха и стеснения у обучающихся, формирование навыка эмоциональной саморегуляции, а также сохранение благоприятного психологического климата, атмосферы уважения, деловитости и творчества [1].

Отличительными признаками профессионально-ориентированной учебно-ролевой игры на иностранном языке от всякой другой игры являются:

- взаимосвязь иноязычной и смоделированной профессионально-ориентированной деятельности;
- целевая направленность на реализацию развития профессионального мышления средствами иностранного языка;
- наличие специфических ролей, через которые реализуются социальные и межличностные роли.

Обучающая ценность учебно-ролевых игр состоит в том, что они завершают творческий этап прохождения той или иной темы (раздела) программы, сглаживая те границы, которые существуют между составляющими содержания обучения, как бы «расфасованного» по отдельным темам, разделам, текстам и т.д. Расчлененные знания игры объединяют в целое, в единые комплексы необходимых качеств, т.е. в значительной степени способствуют обобщению знаний. Таким образом, учебно-ролевые игры уместно использовать на заключительном этапе работы над каждым тематическим блоком, так как для формирования коммуникативной компетенции необходимым условием является создание адекватных условий для реализации речевых и коммуникативных навыков в практике реального общения.

К основными компонентами профессионально-ориентированной учебно-ролевой игры относятся:

- ситуация как совокупность конкретных условий речевого общения;
- роли, распределяемые между участниками игры;
- тема, определяющая содержание речевого взаимодействия;
- задание (установка) проиграть моделируемую ситуацию с позиции предписанной роли и ролевых взаимоотношений с партнерами.

При разработке учебно-ролевой игры в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих юристов целесообразно придерживаться определенной методической последовательности ее проведения, которая включает:

- определение проблемы, содержания и учебной цели игры;
- определение основных признаков профессиональной деятельности студентов, подлежащих моделированию;
- выделение основных этапов, типичных проблемных ситуаций игры;
- определение конкретных целей деятельности в игре, функций ее участников, характера их межличностного взаимодействия в совместной игровой деятельности;
- подготовка сценария игры;
- определение правил игры;
- разработка системы критериев оценок результатов игры и показателей для оценки игровых действий;
- распределение ролей между участниками игры;
- составление инструкций и материалов для всех участников игры;
- анализ игры.

Успешность игры может быть обеспечена лишь в том случае, если преподаватель сможет: создать атмосферу, свободную от страха перед каждым высказыванием; участвовать в игре, идентифицируя себя с обучающимися; показывать участникам игры, что он их ценит и уважает, доказывая это индивидуальными заданиями, доверием в самостоятельной организации и проведении тех или иных форм/фрагментов игры; интересно и разнообразно организовать работу с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Обобщая изложенное выше, можно сделать вывод о том, что при использовании на занятиях по иностранному языку игровых методов, когда в центре внимания обучающихся находится содержание речи и совместная деятельность, наиболее эффективным образом осуществляется профессионально-ориентированное обучение иноязычной речи будущих юристов в учебной среде.

Литература:

1. Артемьева О.А. Активизация познавательной деятельности студентов вуза при обучению иностранных языков на основе учебно-ролевых игр. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 1997. – 192 с.

ГРАФИЧЕСКОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ: ПОПЫТКА РЕЕСТРА

Изотов В.П., Панюшкин В.В.

Выделенное в рамках теории окказиональных способов словообразования графическое словообразование (графиксация) [Изотов, 1994, 1996, 1998] становится признаваемым явлением, рассматриваемым и дополняемым другими исследователями [Сухоруков, 2000; Изотов, 2004/2005; Попова, Рацибурская, Гугунава, 2005; Костина, 2006; Позизейко, 2006]. В этих работах рассматриваются разные грани графиксации, и поэтому мы решили создать своего рода реестр конкретных разновидностей графического словообразования – «авторского истолкования значения того или иного слова, авторского прочтения его смысла, ... подкреплённого графическими средствами» [Швед, 1985:119].

1. Дефисация: «Чтили **сан-техника**, как санкт-техника» (З.Паперный).

2. Кавычки. «**Ми**»стерия (Комс. правда) – «чудесное представление, демонстрируемое самолётами «Ми».

3. Скобки. «Ввергнуть Бахтина в (**без(воз)**)душно-замкнутое пространство литературоведения... « (И.Пешков).

4. Многоточие. «Оппозиция – **оп...позиция**» (Комс.пр.).

5. Апостроф. «**Аз'арт**» (Огонёк; название рубрики; значение слова – «азы искусства»).

6. Курсив. «Казна – известно чья? / А я так **казначей**?!» (В.Высоцкий).

7. Использование букв различной величины. «Моя жена – прекрасная **мАДонна**» (Крокодил).

8. Повтор буквы. «Ну рай!.. Только вот плохо – ждётся-ждётся-ждётся...

Тишшшшшина» (С.Валяев).

9. Отступление от привычной орфографии. «Вокруг оттаивают слова, детски написанные по-русски: «Тома», «Любовь», «Смерть», «Таска». Тоска написана через «а» - от этого ещё тоскливее» (А.Вознесенский). (Примеры взяты из работы [Изотов, 1998:77-79]).

10. Вектор. «Словообразовательным оператором является направление частей слов, морфем, текста» [Сухоруков, 2000:65]. Например:

сту	ни (подъём)
пе	пе
ни (спуск)	сту

11. Координатная графикация.

ведение

ВЫСОЦКО

Видение (название сборника статей).

12. Цветовая графикация. «В качестве словообразовательного оператора выступает цвет, что при современных средствах полиграфии вполне возможно. Слово «яблоко», написанное шрифтом красного цвета, получает определение «красное, то есть спелое»; и наоборот, «яблоко», написанное зелёным шрифтом, означает «зелёный, неспелый плод» [Сухоруков, 2000:65-66].

13. Рисуночная графикация. «Словообразовательный оператор – замена одной или нескольких букв рисунком, несущим в себе дополнительную информацию.

Например, в слове «МАГАЗИН» буква «М» может быть изображена в виде четырёх карандашей, первая и вторая буквы «А» в виде циркулей, «Г» - в виде угольника, «З» - лекала, «И» - в виде трёх ручек, «Н» - в виде трёх линеек. Такое слово будет обозначать, что это «Магазин канцтоваров»» [Сухоруков, 2000:66].

14. Внутрисловная пунктуация. А. дин Фостер в романах “Филогенез” и “Панихида”, воспроизводя речь инопланетян, приводит такие слова: “Стайка пернатых **!коэrrков...**”; “... под желтоствольным деревом **цим!бу...**”; “**Сирри!!х**, естественно!”; “... вплоть до знаменитых пространственныхфрагментов “**Джор!к!к...**”; “**Тчик!уа!ре!ик**” и т.д. (примеров ещё много, но все они вписываются в отмеченные разновидности). Во всех этих случаях восклицательный знак, находясь в начале или середине слова, а также сегментируя слово, употребляясь дважды, призван подчеркнуть особенности произношения (“Прищёлкивание”), но в то же время становится и словообразовательным средством, поскольку возникает новая звуковая оболочка, наделяемая новым значением. Очевидно, что **сиррих** и **сирри!!х** не одно и то же.

15. Ребусное словообразование. **п100лет** – «пистолет» [Изотов, 2004/2005:39-40].

16. SMS-графика. «Для передачи букв ш, щ часто используют не комбинации sh, sch, а букву w (похожа по начертанию: budew – будешь, ewe – ещё)...» [Позизейко, 2006:43].

Исчерпан ли этим круг возможностей графического словообразования? Думается, что нет, поскольку, скажем, только-только намечены контуры комбинированного графического словообразования, не говоря уже о гипотетическом (вероятностном) комбинированном графическом словообразовании.

ЛИТЕРАТУРА

- Изотов В.П. Графическое словообразование? // Гуманитарные проблемы глазами молодых. Вып.2 – Орёл, 1994, с.119-120
- Изотов В.П. Графика как средство номинации // Языковая номинация. – Минск, 1996, с.121-122
- Изотов В.П. Параметры описания системы способов русского словообразования. – Орёл, 1998, 149 с.
- Изотов В.П. Ещё раз о графическом словообразовании // Словообразование как факт. Вып.2. – Орёл, 2003, с.15-16.
- Изотов В.П. Словообразовательные заметки // Словообразование как факт. Вып.3: Механизмы и структуры. – Орёл, 2004/2005, с.39-41
- Костина Е.В. Индивидуально-авторские новообразования детских писателей, созданные способом графикации // Словообразование как факт.4. – Орёл, 2006, с.34-37.
- Позизейко П.В. Графическое словообразование: некоторые тенденции // Словообразование как факт.4. – Орёл, 2006, с.42-44
- Попова Т.В., Рацибурская Л.В., Гугунава Д.В. Неология и неография русского языка. – М., 2005, 168 с.
- Сухоруков А.Р. Графическое словообразование. Место графикации в поэзии Н.Глазкова // Полифилология-2. – Орёл, 2000, с.64-67.
- Швед В.И. Словообразование и текстообразование (на материале современного немецкого языка) // Вопросы языкознания, 1985, № 4, с.115-121

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И КОНТРОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Кононова Е.Н.

Разработка комплекса методического обеспечения учебного процесса является важнейшим условием эффективности самостоятельной работы обучающихся. К такому комплексу следует отнести учебные и методические пособия, банк обучающих и тренировочных программ и программ для самоконтроля, контролирующие системы. Это позволяет организовать проблемное обучение, в котором обучающийся является равноправным участником учебного процесса.

Результативность самостоятельной работы обучающихся во многом определяется наличием активных методов ее контроля. Существуют следующие виды контроля:

- входной контроль знаний и умений обучающихся в начале изучения иностранного языка;
- текущий контроль, то есть регулярное отслеживание уровня усвоения материала на практических занятиях;
- промежуточный контроль по окончании изучения раздела, темы;
- самоконтроль, осуществляемый курсантом в процессе изучения дисциплины или при подготовке к контрольным мероприятиям;
- итоговый контроль в виде зачета или экзамена;
- контроль остаточных знаний и умений спустя определенное время после завершения изучения материала на каком-либо этапе обучения.

Весьма эффективным, на наш взгляд, может быть тестовый контроль знаний и умений курсантов, который отличается объективностью, экономит время преподавателя, в значительной мере освобождает его от рутинной работы, обладает высокой степенью дифференциации испытуемых по уровню знаний, дает возможность в значительной мере индивидуализировать процесс обучения путем подбора индивидуальных заданий для самостоятельной работы, позволяет прогнозировать темпы и результативность обучения каждого обучающегося.

Тесты могут выполнять две различные функции:

- контролирующую, основной целью которой является установить факт знания/незнания или владения/невладения обучающимися тем или иным материалом, умением и соответственно оценить его;
- обучающую, т.е. обеспечить усвоение, овладение обучающимися тем или иным материалом, умением.

Тестирование осуществляется в двух направлениях:

- понимание как когнитивная деятельность обучающегося и
- понимание как результат этой деятельности.

Уровни понимания иноязычного текста определяются следующими признаками: 1) характером его смыслового восприятия (фрагментарный или синтетический); 2) видом понимания (понимание отдельных слов, словосочетаний, предложений, всего языкового материала); 3) планом понимания (понимание смысловых категорий текста); и 4) степенью понимания (степень полноты и точности, как общего содержания текста, так и его деталей).

На понимание текста влияют как объективные, так и субъективные факторы, связанные 1) с текстом (информационная насыщенность текста, композиционно-логическая структура текста, смысловые категории, языковые средства смысловых отношений и др.); 2) с уровнем обученности чтению (прошлый опыт чтения, владение им реалиями, знание большого контекста и подтекста и др.); 3) с индивидуально-психологическими особенностями обучающегося и его деятельностью (правильная организация направленности внимания при чтении, интерес к читаемому, возрастные особенности обучающихся, особенности характера и темперамента обучающегося и др.).

При составлении тестов для контроля самостоятельного чтения используются различные типы заданий, которые имеют целью проверку понимания смыслового содержания прочитанного, подразделяются на:

- 1) задания, контролирующие понимание фактологического материала, содержащегося в тексте;
- 2) задания, направленные на осмысление причинно-следственных связей между описываемыми в тексте явлениями (событиями);
- 3) задания, контролирующие умение читающего вычленять основную и дополнительную информацию в тексте;
- 4) задания, стимулирующие выражение личностного отношения читающего к воспринятой информации;
- 5) задания, контролирующие умение самостоятельно формулировать вопросы к тексту;
- 6) задания, контролирующие умение находить в тексте ответ на поставленный вопрос, и т.д.

Тестовые задания, предлагаемые после текстов, представляют собой своего рода алгоритм выполнения самостоятельной работы с текстом и имеют целью формирование ориентировочной основы действий по чтению.

При чтении текста и выполнении заданий курсанты должны учитывать временные показатели, которые характеризуют оперативность выполнения контрольных заданий, формируют умение концентрировать свое внимание и дисциплинировать себя в процессе работы.

Следует отметить и все шире проникающие в учебный процесс автоматизированные обучающие и обучающе-контролирующие системы, которые позволяют курсанту самостоятельно изучать материал и одновременно контролировать уровень усвоения материала.

В заключении отметим, что конкретные пути и формы организации самостоятельной работы обучающихся с учетом этапа обучения, уровня подготовки обучающихся и других факторов определяются в процессе творческой деятельности преподавателя, поэтому данные рекомендации не претендуют на универсальность. Их цель – помочь преподавателю сформировать свою творческую систему контроля самостоятельной работы обучающихся.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ РЕАЛИЙ АНГЛИЙСКОЙ СУДЕБНОЙ СИСТЕМЫ

Красильщиков П.Б.

**«Сколько языков ты знаешь,
столько раз ты ЧЕЛОВЕК»
(И.С. Тургенев).**

Современное общество диктует все более высокие требования к человеку и ко всем сферам его жизнедеятельности. Человек третьего тысячелетия, живущий в новом информационном пространстве, должен быть более компетент-

тен, образован, информирован, разносторонне эрудирован, обладать более развитым мышлением и интеллектом. Изменения в жизни мирового сообщества, глобализация всемирной сети Интернет расширили возможности межкультурного общения. Таким образом, лингвистическая культура специалиста имеет приоритетное значение, и ее формирование является необходимым условием реализации идей личностно-ориентированного образования.

Современная тенденция обучения иностранному языку в контексте диалога культур требует от специалиста владения нормами межкультурного профессионально-ориентированного общения. Достижение уровня общей и профессиональной культуры, соответствующего мировому, как цель обучения отражено в Государственном образовательном стандарте высшего и профессионального образования, Законе Российской Федерации об образовании и других нормативных документах.

В обучении студентов иностранному языку при подготовке специалистов акцент ставится в большей степени на овладение языковыми навыками. Лингвострановедческий аспект программы по иностранному языку реализуется в основном при изучении культурологических тем, таких как: страноведение, типология, живопись, искусство, литература стран изучаемого языка и др. Однако раскрытие национально-культурных особенностей современной жизни стран изучаемых языков не является достаточным для глубокой всесторонней подготовки квалифицированных специалистов. Совершенствование языковых навыков невозможно без формирования знаний о конкретных социокультурных условиях функционирования языка. Для более плодотворного диалога с представителями других стран очень важным представляется знание особенностей их характера и мировосприятия, которые обусловлены происхождением, историей страны, системой образования, моральными устоями, бытом, лингвистической политикой и профессиональными реалиями.

Развитие межкультурных контактов повысило приоритет иностранного языка, рост интереса к нему и мотивацию к его изучению. Таким образом, социокультурная ситуация в нашей стране в настоящий момент способствует формированию и развитию новой системы изучения иностранных языков, исходящей из культурных ценностей и традиций его носителей. Тесная связь культуры и образования проявляется в одном из принципов развития образования – *«культуросообразности»*. Этот принцип сформулировал ещё А. Дистервегом: *«Обучай культуросообразно!»*, что означает обучение в контексте культуры, ориентирует систему образования на специфику и ценности культуры, на применения и принятие социокультурных норм и реалий другой культуры.

Формирование лингвистической культуры студентов будет успешным, если преподавание иностранного языка будет осуществляться в рамках лингвострановедческого подхода с позиций межкультурной коммуникации. А для этого одной из ведущих целей обучения языку следует считать *обучение студентов способности анализировать культуру носителей изучаемого языка и их ментальность через лингвистические и экстралингвистические факторы, формирование у них национально-языковой картины изучаемой культуры*. А также формирование умения ассимилировать данную культуру для

плодотворной межкультурной коммуникации, то есть умение вести диалог с представителями этой культуры, принимая во внимание все нормы, правила, ценности, установленные и принятые в ней, и действуя адекватно ожидаемым культурным моделям.

Прежде всего, на занятиях следует обращать внимание на культурные различия, привлекая занимательные факты для дополнения фоновой картины или в качестве контраста к языковым явлениям. Заметнее всего культурные различия народов по той лексике, которая просто не переводится на другие языки. Например, такие слова, как "эсквайр", "шиллинг", "крикет" ассоциируются с Англией, а "сакура" и "икэбана" - с Японией. Французские выражения "от кутюр" и "прет-а-порте" хоть и можно перевести как "высокая мода" и "готовое платье", однако во всем мире их предпочитают использовать в первоизданном виде. Кстати, в русском языке доля безэквивалентных слов и оборотов - 6 - 7 % (например, матрешка, самовар, воскресник, бить челом и др.). Значит, довольно большую часть лексики человек, изучающий неродной язык, усваивает, опираясь только на культуру другого народа, что бывает нелегко.

А вот как язык помогает понять особенности менталитета другого народа. Представление о том, как корректны и не склонны к крайним оценкам англичане, могут дать такие сравнения. Например, привычному нам в протоколах любых заседаний "присутствовали - отсутствовали" соответствует в английских документах не "present - absent", а "present - apologies", т.е. слову "присутствовали" противопоставлено "прислали извинения в связи со своим отсутствием". Или оценке "good" (хорошо) противопоставляется не "bad" (плохо), а "to think about" (подумать о) с дальнейшим перечислением недочетов. Знание подобных фактов позволяет не только лучше овладеть языком другого народа и проникнуть в его культуру, но и предотвратить смешные, а то и неприятные ситуации, в которые можно попасть при реальном общении с носителями изучаемого языка. Кроме того, это помогает преодолеть культурный барьер, т. е. преодолеть неприятие чужой культуры, связанное с незнанием, непривычностью.

Наконец, формированию толерантного сознания способствует и сопоставление чисто лингвистических реалий, например, грамматики разных языков. В русском языке слова легко связывать с помощью падежных окончаний. Во английском их нет - зато эту функцию выполняют служебные слова. У какого же языка устройство лучше? Наши студенты знают, что так вопрос ставить нельзя. Нет языков плохих и хороших, удобных и неудобных. Каждый язык удобен для своего народа и является для него универсальным средством общения.

Общеизвестно, что знание языка даже на элементарном уровне способствует установлению контактов между представителями разных народов, разных культур. Особое уважение и желание общаться возникает, если собеседник владеет языком другого народа в совершенстве.

Показателен такой пример: весь мир с воодушевлением слушал речь президента Российской Федерации, выступавшего во время визита в Германию на отличном немецком языке. А какой восторг вызвал у ведущей телекомпании Эй-Би-Си Барбары Уолтерс ответ В.В. Путина по-английски! Отметим, что для

россиян немаловажным является то, что президент прекрасно владеет родным языком, что можно сказать отнюдь не обо всех руководителях.

На владение родным языком хотелось бы обратить особое внимание: придавая большое значение изучению иностранных языков, мы не забываем: главное, что формирует языковую личность - это процесс овладения *родным* языком. (А при изучении иностранного языка формируется, как говорят психологи, "вторичная языковая личность"). Поэтому большое внимание следует уделять качеству и "чистоте" перевода английских текстов на русский язык, не оставляя без внимания косноязычие, неумение грамотно построить предложение на родном языке.

На своих занятиях мы стремимся использовать комплекс педагогических средств, включающий в себя учебную игровую деятельность, аудиовизуальные материалы, печатные источники.

Широкие возможности для реализации цели формирования лингвистической культуры предоставляет тема «Судебные системы Англии и США», которая изучается на 2 курсе юридического факультета ОГУ.

Рассмотрим подробнее некоторые методические и организационные приемы работы с лингвострановедческими реалиями на примере реализации проекта «A trial in a magistrates' court» («Судебное разбирательство в мировом суде»). Эта комплексная, многоаспектная работа предполагает несколько этапов. На первом этапе студенты знакомятся с текстами в учебном пособии, из которых они получают базовые сведения о месте мировых судов в структуре английских судов, о функциях мировых судей, об основных участниках и порядке проведения судебного заседания в мировом суде и даже о том, как выглядит зал суда. Одной из целей данного этапа, наряду с формированием языковых навыков и развитием соответствующих речевых умений, является формирование у студентов представления о ключевых культурных концептах, входящих в понятийные поля «мировой суд» и «судебное разбирательство».

Следующим этапом является самостоятельная работа студентов по расширению уже сформированных базовых понятий о судебном процессе в мировом суде. В последнее время бурное развитие IT-технологий и расширение доступа к работе в Интернете сделали эту работу значительно более эффективной и увлекательной как для студентов, так и для преподавателя. Преподаватель предлагает студентам найти дополнительную информацию о мировых судах, например, посетив сайт одного или нескольких конкретных мировых судов в Англии (большинство мировых судов имеют такие сайты), где помимо общей информации об организации и регламенте работы суда можно найти и тексты судебных решений по конкретным делам. В зависимости от уровня группы и поставленных задач преподаватель формулирует задания с большей или меньшей степенью конкретизации, так можно предложить студентам Интернет-адрес определенного сайта или отправить студентов «в свободное плавание». На этапе сбора информации студенты работают как индивидуально, так и в малых группах.

Заключительным этапом является обобщение, систематизация собранного материала и его презентация. Последняя может быть реализована в различ-

ных формах: написание студентами рефератов и выступления с сообщениями (на английском и/или на русском языке); проведение занятия в форме «круглого стола», предполагающего элементы дискуссии и, наконец, занятие в форме ролевой игры.

Безусловно, подготовка и проведение ролевой игры — самый трудоемкий вид работы, требующий значительных затрат времени, интеллектуальных усилий со стороны как студентов, так и преподавателя. Кроме того, необходимым условием является определенный уровень языковой подготовленности группы. Преподаватель ни в коем случае не должен предлагать студентам готового сценария судебного заседания; в случае неуверенности в успехе, возможно, следует выбрать другую, более простую, форму презентации материала (см. выше). Он только обрисовывает общую концепцию занятия, конкретизирует задачи и распределяет их между членами группы (максимально учитывая как пожелания студентов, так и их языковые возможности). Фабула самого заседания разрабатывается либо студентами самостоятельно (вот где могут пригодиться прочитанные на сайте мирового суда судебные решения), либо с участием преподавателя. Конечно, самую большую роль преподаватель играет на окончательном этапе подготовки — языковом оформлении сценария.

Мы понимаем, что достижение максимальной аутентичности ролевой игры относительно реальной ситуации английского судопроизводства вряд ли возможно в наших условиях. Но это и не является нашей сверхзадачей в данном случае. Основная наша цель — расширить языковые и культурологические знания студентов, дать им возможность применить их на практике (пусть и в ситуации не реальной, а смоделированной коммуникации), и в конечном итоге, повысить интерес к изучению иностранного языка. Достижение любой из этих целей в любой степени, на мой взгляд, безусловно, оправдывает потраченные на реализацию этого проекта усилия и время. А если вы согласны с тем, что успех — это не столько результат, сколько сам процесс, то вы еще и получите огромное удовлетворение от совместной работы со студентами над этим или подобным проектом.

Итак, очевидно, что работа по формированию лингвистической компетенции студентов при изучении иностранного языка способствует контакту и сближению культур, воспитанию толерантности. Практика показывает, что, даже хорошо владея языком, студенты могут допускать ошибки связанные с незнанием культурологического пласта языка, языковых и культурных реалий, с непониманием менталитета другого народа. Чтобы избежать подобного, мы считаем необходимым уделять этому аспекту изучения языка большое внимание, создавая у студентов представление о том, что владение языком — это ключ к пониманию культуры.

КУЛЬТУРА РЕЧИ И ЯЗЫКОВЫЕ НОРМЫ

Мартынова Е. М.

Коммуникация – это процесс социального взаимодействия и обмена информацией между двумя и более людьми. Сообщения, или специальные знаковые образования, отображают мысли, идеи, знания, опыт, ценностные ориентации, программы деятельности общающихся сторон.

Человеческое общество постоянно корректировало нормы речевого поведения, справедливо полагая, что соблюдение определенных правил может послужить залогом достижения поставленных коммуникативных и практических целей. Особую роль следование социально релевантным нормам коммуникативного взаимодействия играет в образовательном процессе.

Одной из основных задач современного педагога является творческий подход к проблеме организации коммуникативного взаимодействия с обучающимися.

Развитие речевой культуры у обучающихся – постоянный процесс. Воспитание прежде всего осуществляется на примере самого преподавателя, его умении выстраивать общение со своими учениками в соответствии с нормами литературного языка и этикета. В связи с этим необходимо говорить о таких явлениях, как культура речи и языковая норма.

С. И. Ожегов предложил такое определение нормы: “Норма – это совокупность наиболее пригодных (“правильных”, “предпочитаемых”) для обслуживания общества средств языка, складывающихся как результат отбора языковых элементов (лексических, произносительных, морфологических, синтаксических) из числа сосуществующих, наличествующих, образуемых вновь или извлекаемых из пассивного запаса прошлого в процессе социальной, в широком смысле, оценки этих элементов”.

Резкие и немотивированные отступления от литературной нормы, т. е. неправильные, неверные написания слов; погрешности в произношении; образования, противоречащие грамматическим и лексическим законам языка, квалифицируются как ошибки, которые классифицируются по уровням языка. Прежде всего выделяются орфографические и пунктуационные ошибки, появляющиеся в результате нарушения правил правописания. В устной речи различаются орфоэпические ошибки, связанные с отступлением от нормы в произносительной системе языка. Грамматические ошибки, обусловленные нарушением грамматических законов языка, наблюдаются в образовании форм слов, в построении словосочетаний и предложений. В соответствии с тремя основными разделами грамматики различаются ошибки в словоизменении, словообразовании и синтаксисе. Еще одна группа ошибок – лексические и лексико-фразеологические. Лексические ошибки – неправильности или неточности в употреблении отдельных слов, появляющиеся в результате смешения паронимов, незнания точного значения слов и их неуместного использования и т. п. Лексико-фразеологические ошибки в речи обусловлены неправильным упот-

реблением слов в фразеологии. Особое место занимают стилистические ошибки, которые заключаются в употреблении языковых единиц, обладающих стилистической окраской, не соответствующей стилистической окраске всего текста.

Помимо языковых норм, которым необходимо следовать, чтобы быть понятым и достичь своих коммуникативных и практических целей, существуют еще и коммуникативные нормы, которые имеют гораздо более весомое значение для успеха коммуникации. Они представляют собой правила, следование которым направлено на поддержание сотрудничества и взаимопонимания двух сторон, двух коммуникантов. К коммуникативным нормам можно отнести принцип Кооперации Г. Х. Грайса, Принцип Вежливости Дж. Лича, позитивную и негативную вежливость П. Браун и С. Левинсона. Нарушение коммуникативных норм может привести к возникновению преград в благоприятном для обеих сторон течении коммуникативного процесса. Различают:

1. Семантические барьеры. Поскольку слова могут иметь несколько значений, то сообщение, сформулированное отправителем, необязательно будет интерпретировано и понято таким же образом получателем информации.

2. Невербальные преграды. Примерами невербальной коммуникации могут быть обмен взглядами, выражение лица, улыбка, поднятые брови, интонационные характеристики высказывания и т. д. Часто невербальная информация не совпадает с сообщением, передаваемым вербальным образом.

3. Неумение слушать и слышать. Отклонения в этой области нарушают взаимосвязанность реплик и целостность диалогического текста.

4. Отсутствие обратной связи, которая дает возможность установить, действительно ли сообщение, принятое получателем, истолковано в изначально придававшемся ему смысле. Для того чтобы быть уверенным, что переданный текст понят правильно, преподавателю следует постоянно поддерживать диалоговый режим с обучающимися, четко формулировать свои мысли, задавать вопросы, уметь оценивать язык поз, жестов и интонаций, и т. д.

Необходимо отметить, что это далеко не все виды барьеров в межличностном общении, которые могут сказаться на результате коммуникации, но нам представляется, что высокая языковая компетенция и культура речи, которыми должен обладать каждый преподаватель, несомненно помогут ему избежать коммуникативных сбоев и неудач и научить этому искусству обучающихся.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ У КУРСАНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ МВД НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Миняева Е.А.

В последнее время в методической литературе большое внимание уделяется роли самоконтроля в обучении иностранному языку. Это не случайно, так как самоконтроль является чрезвычайно важным источником информации о

том, каковы ожидания и потребности обучаемых, их проблемы и беспокойства, каково их отношение к учению, как они реагируют на используемые в учебном процессе материалы и методы. Необходимо также отметить, что своевременно сформированные навыки самоконтроля помогут курсантам адекватно оценивать собственные знания при изучении других предметов, а в будущем станет основой психологической готовности к возможным трудностям в работе.

Самоконтроль представляет собой неотъемлемую часть процесса обучения, поскольку для того чтобы изучить что-либо, необходимо оценить уже имеющиеся у нас знания и понять то, как можно обогатить их. Обычно мы делаем это подсознательно. Осуществляемый учителем контроль в большей мере значим для преподавания, тогда как обучаемые пассивно ожидают отметки, а получив ее едва ли задумываются над тем, что сделано и почему у них это получилось хорошо или плохо. Только самоконтроль способен предоставить им возможность задуматься о собственной успеваемости и имеющихся проблемах, найти пути изменения, адаптации и совершенствования. Так, если поощрять проверку обучаемыми их собственных работ, они скорее добьются лучших результатов, нежели когда лишь преподаватель будет проверять и исправлять ошибки.

Однако, как показывает опыт работы, настроить обучаемых на самоконтроль задача не из легких. Это объясняется, во-первых, отсутствием у обучаемых необходимых знаний о языке; во-вторых, неспособностью обучающихся честно оценивать самих себя. Поэтому, такое состояние проблемы самоконтроля в обучении английскому языку диктует необходимость сделать его составной частью учебного процесса, в том числе за счет интеграции с заданиями, выполняемыми на занятиях, связать самоконтроль с другими видами контроля, а так же отказаться от выставления учащимися отметок самим себе и устранить таким образом нездоровую конкуренцию между ними, помочь обучающимся сконцентрироваться на собственной деятельности и успеваемости. Последнее приобретает особую актуальность для групп обучаемых с разной степенью владения иностранным языком.

Большинство из описанных в методике обучения иностранным языкам приемов обоих подвидов самоконтроля – собственно самоконтроля и взаимоконтроля, схожи с обычными видами преподавательского контроля. Однако, не все из данных видов самоконтроля вызывают положительную оценку обучаемых, тем самым затрудняя их осуществление.

Во многом это объясняется спецификой ВУЗа, где осуществляется обучение. Так, самоконтроль описательного характера может осуществляться путем ведения обучаемым учебного дневника, в который он записывает, что сделано на занятии, что изучено, какие были проблемы. На основании этих записей обучаемый может систематически делать письменные отчеты, информацию из которых, наряду с данными неформального и формального контроля, преподаватель, в свою очередь, может использовать для индивидуальных консультаций. При всей привлекательности данного приема самоконтроля необходимо отметить, что он требует определенной внеаудиторной подготовки, что в усло-

виях строгой лимитированности времени, отводимого на самоподготовку, и строгого режима занятий является весьма обременительным для курсантов.

Это же можно сказать о самоконтроле рейтингового характера, который может осуществляться при помощи шкал с дескрипторами для оценки того или иного коммуникативного умения, графиков для оценки, например, степени понимания текста, а также определений характеризующих отношения обучаемого к изучаемому языку.

К наиболее удачным методам самоконтроля на уроках иностранного языка у курсантов можно отнести самоконтроль мониторингового характера. Среди приемов этого вида самоконтроля наиболее распространенным является саморедактирование. Но, как известно из практики, обучаемые весьма неохотно исправляют ошибки в собственных переводах и упражнениях. Опыт показывает, что целесообразно сначала попросить их вычитать работы друг друга и исправить ошибки. При этом они не только будут учиться помогать друг другу, но и с большей заинтересованностью вернуться к собственным работам и станут тщательно их редактировать. Для самоконтроля устной речи можно использовать магнитную запись собственных ответов. В ходе последующего прослушивания обучаемые исправляют собственные ошибки и ошибки товарищей. Они также учатся различать степень серьезности ошибок, т.е. в какой мере они влияют на понимание слушающими того, что говорящие хотели до них донести.

Здесь очень важно отметить и тестирование, которое используется в целях самоконтроля при изучении текущего лексико-грамматического материала, также по завершении учебных блоков. Для успешного самоконтроля было бы целесообразно, чтобы проверочные задания были снабжены ключами. Не меньшую значимость для самоконтроля, и для изучения языка в целом, представляют тесты, составленные самими обучаемыми, например на основе лексики, которая была рассмотрена в пройденной теме или блоке. После подобной практики те курсанты, которые принимали участие в составлении тестов, показывали намного более высокие результаты в других тестах по заданной теме по сравнению с теми обучаемыми, которые не участвовали в составлении заданий.

ЗНАЧЕНИЕ КОННОТАТИВНОЙ ОКРАСКИ ТОПОНИМОВ ДЛЯ ПОНИМАЕМОСТИ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Михайлов М.Р.

Под топонимикой (от греч. *topos* — место и *онута* — имя, название) понимают: 1) совокупность географических названий какой-либо территории; 2) раздел ономастики, изучающий имена собственные, представляющие названия географических объектов¹. Традиционно выделяют следующие виды топонимии по характеру объекта: ойконимию – названия населённых пунктов, гидронимию – названия водных объектов; оронимию – названия особенностей

рельефа; космонимию – названия внеземных объектов. Исходя из величины объектов, устанавливаются два главных яруса топонимии: макротопонимия – названия крупных природных или созданных человеком объектов и политико-административных объединений и микротопонимию – индивидуализированные названия малых географических объектов, особенностей местного ландшафта (лесов, полей, урочищ и т.п.)².

Несмотря на то, что любые топонимы а priori имеют национальную окраску, в данной статье нас будут интересовать те из них, которые несут дополнительную экстралингвистическую информацию, вследствие чего их употребление может быть истолковано неверно, что в свою очередь привести к нарушению коммуникации, особенно между представителями различных культур.

В БЭС «Языкознание» указывается, что по своему происхождению топонимы могут быть разделены на сложившиеся в процессе естественно-исторического развития («Киев», «Тбилиси», «Париж») и созданные сознательно; топонимы второго типа, как правило, мемориальные, обладают социально-исторической и/или идеологической коннотацией («Петрозаводск», «Ленинград», «Вашингтон»)³. Несмотря на такое очевидное разделение, можно утверждать, что и топонимы первой группы могут нести коннотативную нагрузку. В качестве иллюстрации В.Е.Розен приводит следующие примеры: «... полезно знать не только исторически сложившиеся немецкие топонимы - наименования немецких городов, но и те, отмененные сегодня немецкие названия некоторых городов в Польше и Чехословакии - польские Gdansk (Danzig), Kostrzyn (Kstrow), Szczecin (Stettin), Kosice (Koschau), Wroclaw (Breslau); чехословацкие Brno (Brunn), Karlovy Vary (Karlsbad), Marianske Lazne (Marienbad), Bratislava (Preßburg), которыми реваншистские круги ФРГ и по сей день продолжают пользоваться, позволяя себе также называть советские города Львов - Lemberg, Клайпеда - Memel, Калининград – Königsberg»⁴.

Один из приведённых примеров обыгрывается в романе Горпожакса «Джин Грин – неприкасаемый. Карьера агента ЦРУ №14»: «...и наконец, в третьих... Я ведь кое-что знаю о ваших подвигах в составе батальона "Нахтигаль" в красивом городе Ломберге, он же Львов... А одно известное вам учреждение в Москве с большим вниманием отнеслось бы к вашему прошлому»⁵. В данном отрывке идёт речь о фашистском военном преступнике, чьи военные заслуги, считавшиеся в фашистской Германии «подвигами», на самом деле являются военными преступлениями. Названия Ломберге – Львов олицетворяют эту грань: то, что считалось в Ломберге «подвигом» в советском Львове сурово наказывалось. Таким образом, не смотря на то, что оба названия появились в процессе естественно-исторического развития, при противопоставлении друг другу получают дополнительное коннотативное значение.

В настоящее время речь всё чаще идёт о толерантности, межкультурном общении, взаимопроникновении культур. Политические движения, называвшиеся в недавнем прошлом «реваншистскими кругами ФРГ» порицаются сегодня и в самой Германии. Однако нам представляется интересным проследить, как отражаются названия трёх городов, приведённых В.Е.Розен в качестве при-

мера в 1991 году: Львов, Клайпеда и Калининград⁶ в современных справочных изданиях нового тысячелетия. Одной из причин нашего выбора послужил, кроме всего прочего, тот факт, что эти три города в настоящее время располагаются в трёх суверенных государствах, поэтому идеологический аспект противостояния восток-запад времён «холодной войны» в данном случае исключается. Для сравнения мы взяли «Das große Universal-Lexikon in Farbe» издательства Alex Junker Verlag GmbH, 2001, Britannica 2001 – электронная версия на 3 CD и «Большую энциклопедию Кирилла и Мефодия» – электронную версию на 1 DVD, 2004.

Украинский город **Львов** представлен в «*Das große Universal-Lexikon in Farbe*» только одной словарной статьёй:

Lemberg: 1) höchste Erhebung in der Schwab. Alb, 1015m; 2) (russ. Lwow) St. in der Ukraine, 802000 E; Univ.; TH, latein. und armen. Kathedr. (14./15. Jh.), Museen; vielseit. Ind. - Um 1250 als Festung gg. die Mongolen gegr.; 1353 poln., 1772 östr. (Hauptstadt des Kronlandes Galizien), 1919 poln., 1939 sowj., heute zur Ukraine.⁷

Britannica 2001:

Russian LVOV, POLISH LWÓW, German LEMBERG, city and administrative centre of **Lviv oblast** (province), Ukraine, on the Roztochchya Upland. Founded in the mid-13th century by Prince Daniel Romanovich of Galicia, **Lviv** has historically been the chief centre of Galicia, a region now divided between Ukraine and Poland. Its position controlling east-west routes and passes across the Carpathians has given it a stormy history. Polish control was established in 1349. The town was seized by the Cossacks in 1648 and the Swedes in 1704. It was given to Austria on the first partition of Poland in 1772 and occupied by Russia in 1914-15. The government of a short-lived western Ukrainian republic arose in **Lviv** in late 1918, but the Poles drove Ukrainian troops out of the city and regained control. **Lviv** was seized by the Soviet Union in 1939 and, after German occupation, annexed by the Soviets in 1945. [...] ⁸

Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия даёт нам две словарные статьи с перекрёстной гиперссылкой:

1. ЛЕМБЕРГ, официальное название (немецкое) г. Львов на Украине в 1772-1918.
2. ЛЬВОВ, город на Украине, центр Львовской обл. Железнодорожный узел. 802,2 тыс. жителей (1991). [...] Известен с 1256. С 14 в. в Польше, с 1772 в Австрии (название Лемберг). [...] ⁹

Литовская **Клайпеда**:

Das große Universal-Lexikon in Farbe:

Memel: 1) (litau. Nemunas, russ. Neman) osteurop. Fl., 937 km, entspringt südl. v. Minsk, mündet ins Kur. Haff (Hauptmündungsarme: Gilge u. Ruß); 2) (litau. Klaipeda) Hafenst. am Ausgang des Kur. Haffs zur Ostsee, Litauen, 208000E; Fisch-, Zelluloseind. - 1252 gegründet (1258 Lüb. Recht).¹⁰

Britannica 2001:

Klaipeda: German **MEMEL**, city and port, Lithuania. It lies on the narrow channel by which the Courland Lagoon and Neman (Lithuanian: Nemunas; German: **Memel**) River connect with the Baltic Sea. Beside a small earlier settlement, the local population constructed a fortress in the early 13th century. In 1252 this fort was seized and destroyed by the Teutonic Knights, who built a new fortress called Memelburg. The town, later called **Memel**, and the adjacent territory were settled by Germans and formed part of the province of East Prussia. In 1923 **Memel** was given to Lithuania and renamed Klaipeda. The ice-free port expanded considerably and handled most of Lithuania's foreign trade. Ceded back to Germany in 1939, it passed to the U.S.S.R. from 1945 to 1991, at which time Lithuania became independent. [...] ¹¹

Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия:

1. МЕМЕЛЬ (Memel), официальное название города Клайпеда (в Литве) до 1923 года. Мемелем тевтонские рыцари называли территорию на восточном побережье Балтийского моря, к северу от устья Немана. В 1252 году они основали здесь замок Мемельбург — будущий город Мемель. В 1525 году область Мемеля вошла в состав Пруссии. После окончания Первой мировой войны эта область находилась под управлением Антанты, в 1923 году — передана Литве.
2. КЛАЙПЕДА (Klaipeda) (до 1923 Мемель, Memel), город в Литве, незамерзающий порт на Балтийском море. Железнодорожная станция. 206,4 тыс. жителей (1993). [...] Архитектурный памятник 17-18 вв. Основан в 1252, как замок Мемельбург, с 1525 в составе Пруссии, с 1871 в Германской империи, с 1920 под управлением государств Антанты, с 1923 в Литве. ¹²

Российский **Калининград** представлен в настоящих справочных изданиях следующим образом:

Das große Universal-Lexikon in Farbe:

Königsberg (Pr) (russ. Kaliningrad), Hafenst. am Pregel nahe der Mdg. ins Frische Haff, fr. Hplst. v. Ostpreußen, 401000 E; Univ., got. Dom (Ruine); Eisen-, Masch.-, keram. Ind.; Bernsteinverarb.; mit dem Vorhafen Pillau und Ostsee durch den *Königsberger Seekanal* (42km) verbunden. - Im 13. Jh. anstelle einer preuß. Fliehburg durch den Dt. Orden gegr., seit 1525 Residenz der Herzöge von Preußen, bed. Erweiterungen im 17., 18. 19.Jh.; 1945 sowj. Verw. unterstellt; s. 1991 völkerrechtl. verbindlich zur Sowjetunion, s. 1992 zu Russland. ¹³

Britannica 2001:

Kaliningrad: formerly GERMAN KÖNIGSBERG, Polish Królewiec, city, seaport, and administrative centre of **Kaliningrad oblast** (province), western Russia. It lies on the Pregolya River just upstream from Frisches Lagoon. Formerly the capital of the dukes of Prussia and later the capital of East Prussia, the city was ceded to the Soviet Union in 1945 under the Potsdam agreement. [...] ¹⁴

Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия:

1. КЕНИГСБЕРГ, название г. Калининград до 1946.

2. КАЛИНИНГРАД (до 1946 Кенигсберг), город в Российской Федерации, центр Калининградской обл., расположен на Приморской низменности, по берегам р. Преголя, при впадении ее в Калининградский залив, в 1289 км к западу от Москвы. Порт (незамерзающий), связан с Балтийским морем глубоководным каналом (до г. Балтийск). Узел железных дорог. Аэропорт. 421,7 тыс. жителей (2001). Основан в 1255. [...] ¹⁵

Мы видим, что ни одна из словарных статей «Das große Universal-Lexikon in Farbe» не озаглавлена в соответствии с современным национальным названием города. Британская энциклопедия ориентируется на актуальное состояние, указывается транслитерация национального названия, причём рядом даны все названия города, существующие в других языках. Справедливости ради следует заметить, что поисковая система программы осуществляет поиск и даёт ссылку на словарную статью при поиске любого из названий. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия – единственная из трёх справочных изданий, которая имеет по две словарные статьи для каждого из городов и перекрёстную гиперссылку.

Исходя из этого можно сделать вывод, что, не смотря на предпочтительное использование изучающими иностранный язык одноязычных справочных материалов, они не всегда могут дать объективное представление о той или иной реалии, в нашем примере – том или ином топониме. Поэтому для лучшего понимания следует использовать два и более справочных источника.

Литература:

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. Большой толковый словарь английского и русского языков [Электронный ресурс]: – Электрон. дан. и прогр. – ООО «Кирилл и Мефодий», [2004]. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Загл. с контейнера. – Содерж.: Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия/ Восьмое издание универсальной российской мультимедиа-энциклопедии.
2. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / г.ред. В.Н.Ярцева. – 2-е изд. – Я41 М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.: ил. С.516.
3. Там же. С.516
4. Розен Е.В.Немецкая лексика: история и современность: Учеб.пособие. – М.:Высш.шк., 1991. – 96 с. – (Б-ка преподавателя). С. 46.
5. Горпожакс, Гривадий. Джин Грин – неприкасаемый. М.: Балауса, 1991. - 624 стр.
6. Розен Е.В.Немецкая лексика: история и современность: Учеб.пособие. – М.:Высш.шк., 1991. – 96 с. – (Б-ка преподавателя). С. 46.
7. Das große Universal-Lexikon in Farbe. Alex Junker Verlag GmbH, Münch., 2001-С.395
8. Britannica Deluxe Edition-2001 [Электронный ресурс] = Британника Издание Делюкс-2001 : encyclopedia : knowledge for the information age. – Multimedia

- ed. – Электрон. интерактив. мультимедиа. – [Б. м.], 2001. – 3 электрон. опт. диска. – Загл. с контейнера. – Содерж.: text of 32-volume print set plus more..!
9. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. Большой толковый словарь английского и русского языков [Электронный ресурс]: – Электрон. дан. и прогр. – ООО «Кирилл и Мефодий», [2004]. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Загл. с контейнера. – Содерж.: Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия/ Восьмое издание универсальной российской мультимедиа-энциклопедии.
 10. Das große Universal-Lexikon in Farbe. Alex Junker Verlag GmbH, Münch., 2001-C.395
 11. Britannica Deluxe Edition-2001 [Электронный ресурс] = Британника Издание Делюкс-2001 : encyclopedia : knowledge for the information age. – Multimedia ed. – Электрон. интерактив. мультимедиа. – [Б. м.], 2001. – 3 электрон. опт. диска. – Загл. с контейнера. – Содерж.: text of 32-volume print set plus more..!
 12. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. Большой толковый словарь английского и русского языков [Электронный ресурс]: – Электрон. дан. и прогр. – ООО «Кирилл и Мефодий», [2004]. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Загл. с контейнера. – Содерж.: Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия/ Восьмое издание универсальной российской мультимедиа-энциклопедии.
 13. Das große Universal-Lexikon in Farbe. Alex Junker Verlag GmbH, Münch., 2001-C.368.
 14. Britannica Deluxe Edition-2001 [Электронный ресурс] = Британника Издание Делюкс-2001 : encyclopedia : knowledge for the information age. – Multimedia ed. – Электрон. интерактив. мультимедиа. – [Б. м.], 2001. – 3 электрон. опт. диска. – Загл. с контейнера. – Содерж.: text of 32-volume print set plus more..!
 15. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. Большой толковый словарь английского и русского языков [Электронный ресурс]: – Электрон. дан. и прогр. – ООО «Кирилл и Мефодий», [2004]. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Загл. с контейнера. – Содерж.: Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия/ Восьмое издание универсальной российской мультимедиа-энциклопедии.

О МЕСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА

Новикова Т.В.

Во многих университетах традиционной формой приобщения студента к переводу художественного текста является посещение спецкурсов и работа в спецсеминарах. Опыт такой работы обобщен в ряде учебников и учебных пособий, в том числе и выпущенных в последние годы: см., например, Солодуб Ю.П. – 2005[2]. В нашем университете на английском отделении такая работа не практикуется.

Другой, не менее эффективной и хорошо зарекомендовавшей себя формой работы с художественным текстом можно считать выполнение выпускной квалификационной работы, в ходе осуществления которой студент либо занимается сопоставительным анализом текста оригинала и текста опубликованного перевода/-ов, либо сам переводит текст/фрагмент текста и предлагает его детальный пред- и постпереводческий анализ. Наш опыт работы на переводческом отделении факультета иностранных языков ОГУ позволяет сделать вывод о целесообразности и необходимости проведения такого рода работы.

В плане профессиональной подготовки будущего специалиста работа с художественным текстом позволяет решить ряд задач.

Переводческая: с точки зрения теории студент получает полное представление о всех трех разделах лингвистической теории перевода (общая → герменевтика и оценка качества перевода, частная → переводческие приемы/технология перевода; специальная → особенности перевода художественного текста); с точки зрения практики у студента появляется возможность в полной мере проявить свои креативные способности и таланты.

Лингвистическая: студент убеждается на практике в разнице между единицами языка и единицами речи; он осознает на деле, что основной единицей перевода (транслемой/переводемой) следует считать цельный/связанный текст.

Общефилологическая: работа с художественным текстом по сути своей является квинтэссенцией знаний, умений и навыков, полученных студентом в ходе изучения различных предметов учебного курса: практики языка, литературы страны/стран изучаемого языка, страноведения и лингвострановедения, стилистики родного и иностранного языков.

Общеобразовательная: как анализ уже осуществленного перевода, так и процесс самостоятельной работы над переводом художественного текста служит мощным стимулом для чтения современной художественной литературы на языке оригинала.

Мы полагаем, что работа с художественным текстом является эффективной в любой форме. Под нашим руководством выполнялся анализ как высокохудожественных произведений («Волхв» Дж. Фаулза), так и малоизвестных текстов (А. Маклин «Корабль Его Величества «Улисс»»). Через призму перевода изучались отдельные языковые явления, например:

- а) каламбуры и игра слов на материале сказки Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес»;
- б) окказионализмы и индивидуально-авторские образования – Дж. Толкиен «Властелин колец»;
- в) фразеологические единицы – Д. Хемметт «Стеклянный ключ»; Д. Браун «Ангелы и демоны»;
- г) особенности перевода стилистически маркированных единиц – А. Голден «Мемуары гейши»;
- д) особенности перевода стилистических приемов – А. Мердок «Ученик философа».

Студенты самостоятельно переводили рассказы современных английских и американских авторов. Так, из сборника К. Хьюитт «Современные рассказы»

переведены «Химия», «Сезон охоты», «Язык воды». Из сборника «Американская мозаика» - рассказы «Я есть» и «Две истории». Все переводы сопровождались детальным пред- и постпереводческим анализом и комментариями.

Сопоставительный анализ оригинала и перевода показывает, что, естественно, при переводе художественного текста переводчики широко пользуются такими техническими переводческими приемами как генерализация, конкретизация, модуляция, экспликация. Сравнительно часто переводчики прибегают к антонимическому переводу, членению и объединению предложений, различного рода заменам и перестановкам. В то же время в некоторых переводах отмечаются явные ошибки, связанные с передачей ключевой информации, т.е. те ошибки, которые по классификации Р.К. Миньяра-Белоручева [1] имеют высокую смысловую ценность. Это те случаи, когда ключевая информация добавляется, опускается, искажается. Так, например, в одной из выпускных квалификационных работ анализировались оригинал и перевод романа Д. Брауна «Код да Винчи». Переводчик/-ица Н.В. Рейн (М.: Матадор, 2005) допускает, на наш взгляд, целый ряд непростительных ошибок, связанных с передачей как семантики языковых единиц исходного текста, так и их стилистических особенностей.

Выпускники переводческого отделения нашего университета не будут переводчиками художественного текста, но они должны знать, как сегодня переводятся произведения художественной литературы. Зачастую переводчики, под влиянием фактора времени, работают в явной спешке, а редакторы издательств, в силу каких-то причин (может быть, тех же самых, хронологических), не отслеживают и не устраняют переводческие промахи. Более того, объективно, ни те, ни другие не совершают грубых ошибок, т.к. современное переводоведение, а вместе с ним и критика художественного перевода, в рамках теории СКОПОС, готово признать за плохим/некачественным переводом право называться переводом, т.к. он удовлетворяет поставленной цели, т.е. служит заменой оригинала для лиц, не владеющих языком-источником: «перевод – это все то, что выдается за перевод».

Работа по сопоставительному анализу текста оригинала и текста перевода – особенно художественного – требует колоссальных затрат времени, но является исключительно полезной и плодотворной и приносит чувство глубокого удовлетворения. Мы полагаем, что такого рода работа может и должна проводиться в ВУЗе на всех этапах формирования профессиональной компетенции лингвиста-переводчика.

Библиографический список:

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. – М.: Воениздат, 1980.
2. Солодуб Ю.П. Теория и практика художественного перевода: Учебное пособие для студентов лингвистических факультетов высших учебных заведений/ Ю.П. Солодуб, Ф.Б. Альбрехт, А.Ю. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

ПЕРЕВОД СПЕЦИАЛЬНОГО (ЮРИДИЧЕСКОГО) ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Подагуц Л.В.

Одним из компонентов формирования лингвистической культуры студентов является обучение технике перевода специального (юридического) текста. В процессе обучения рассматриваются такие вопросы, как структурные изменения при переводе простого распространенного предложения (в частности, изменение субъектно-объектных отношений), варьирование обозначений в терминологии, перевод терминов и контекст, перевод латинизмов, лексические трансформации и вариантность при переводе.

Значительные трудности вызывает у студентов перевод с французского языка на русский абсолютного причастного оборота, а также противопоставительно-сопоставительных конструкций.

Особое внимание следует уделять способам выражения во французском языке цели, следствия и причины. Так, например, студенты должны четко представлять себе, что цель может быть выражена: 1) с помощью предлогов и предложных сочетаний: *pour*; *en vue de*; *afin de*; *dans le but de*, *dans l'intention de* и т.д.; 2) с помощью подчинительных союзов: *pour que*, *afin que*, *de sorte que*, *de façon que*, *de peur que*, *de crainte que*; 3) при помощи глаголов и глагольных словосочетаний: *viser à*, *avoir pour objectif*, *poursuivre (se fixer) un but*, *avoir l'intention de*, *se proposer de* и т.д.

При изучении выражения причинно-следственных отношений, необходимо не только познакомить студентов с лексическими и грамматическими средствами передачи данных логических отношений, но и обратить их внимание на такие возможности французского языка, как, например, использование глаголов *tenir à*, *devoir à*, *valoir à*, *permettre* и *empêcher* (с отрицанием) в следующих значениях: «вызываться, объясняться, являться причиной». Важно подчеркнуть, что при переводе фраз содержащих данные глаголы, следует прибегать к перестройке всего предложения с использованием предлогов «из-за», «в связи», «в результате», «благодаря» и других.

В свою очередь во фразах, выражающих логическое следствие, часто употребляются лексические средства, подчеркивающие обязательный или вынужденный характер этого следствия. В качестве таких средств могут использоваться наречия: *impérativement* – «настоятельно необходимо», *nécessairement* – «необходимо»; глаголы: *imposer* – «обязывать, принуждать, навязывать»; *contraindre* – «вынуждать, ограничивать» и т.п..

Работая над переводом абсолютного причастного оборота с французского языка на русский, следует учитывать, что этот перевод непосредственно зависит от положения причастного оборота по отношению к главному предложению. Абсолютный причастный оборот, стоящий перед главным предложением, переводится придаточным предложением, главным образом, времени и причи-

ны, вводимым союзами: когда; после того как; так как; поскольку; ввиду того, что и т.д.

Le contrat d'assurance résultant d'un consentement mutuel de deux parties, assure et assureur il faut que cet accord puisse être prouvé par un écrit. – Так как договор о страховании является результатом взаимного согласия двух сторон, страхователя и страховщика, необходимо, чтобы он мог быть подтвержден письменным документом.

Абсолютный причастный оборот, стоящий после главного предложения, выражает уточнение, разъяснение содержания главного предложения и переводится самостоятельным предложением с союзами: и, а, причем, при этом.

Pour résilier le contrat, le délai de préavis est à respecter, le motif de la résiliation devant être indiqué dans une lettre recommandée. – При расторжении контракта необходимо соблюдать установленные сроки предупреждения о расторжении, при этом причина расторжения должна быть указана в заказном письме.

На начальном этапе обучения французскому языку как языку будущей специальности развитию лингвистической компетенции студентов способствуют лексические упражнения, направленные на формирование определенных навыков перевода специальной лексики. Примером таких упражнений могут служить следующие задания: 1) Найдите русские эквиваленты, соответствующие французским терминам: juridique, judiciaire, juridictionnel, judiciaires; 2) Переведите словосочетания, используя точный французский эквивалент: legal, légitime, licite, législatif; 3) Запомните французские синонимы русского слова *последствия*: consequence, suite, effets, repercussions и выражений: *юридические, правовые, законные последствия, правовой эффект*: effet (consequence, suite) juridique.

Литература:

1. Г.Е. Журбенко. Французский язык для юристов, М.: 2001
2. Е.В. Мусницкая, М.В. Озерова. Учебник французского языка для студентов-юристов, М.: Юристъ, 1995
3. С.А. Толстикова. Учебник для студентов юридических вузов и факультетов, М.: Волтерс Клувер, 2005

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОМАТИЗМА РУКА В ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА "ПИКОВАЯ ДАМА"

Попова А.Р.

Соматическая лексика и фразеология участвует в реализации одной из основных художественных задач – создании средств авторской характеристики персонажа, таких, как портретная характеристика, в том числе и особенности жестикюляции, манеры держаться, обрисовка чувств и состояний героя, формирование авторского и читательского отношения к нему и т.д. Одним из наиболее частотных лексем и самым частотным среди соматизмов является существ-

вительное *рука*, что подтверждается данными частотного словаря (ЧСРЯ:807-808). Этот соматизм может употребляться как свободно, в одном из своих значений, так и в качестве компонента фразеологизма. Таким образом, мир человека, персонажа в произведении расширяется, как бы распространяется вокруг, проецируется на другие предметы, которые так или иначе сопоставляются с рукой, что придает художественному тексту смысловую сложность, многоплановость. Ту же роль играет и использование соматической фразеологии, как известно, антропоцентричной вдвойне – и по семантике, и по форме.

Представляет интерес изучение функционирования в произведении единиц лексической единицы. В повести "Пиковая дама" существительных *рука* занимает лидирующее положение среди существительных лексико-семантической группы "названия частей тела человека". Всего в повести 15 различных соматизмов, причем, согласно статистическим подсчетам, слово *рука* среди них наиболее частотное - ср. количество употреблений каждого соматизма: *рука* – 21, *голова* – 12, *глаза* – 12, *лицо* – 7, *сердце* – 5, *тело*, *губы* – 3, *щеки*, *ухо*, *нога*, *грудь* – 2, *плечо*, *нос*, *головка*, *волосы* – 1.

Такая резко выделяющаяся активность слова *рука*, очевидно, объясняется тем, что этот орган является активным и полифункциональным. В тексте представлены различные возможности рук, связанные с производимыми ими действиями:

- выполнение субъектом каких-либо действий собственной рукой (*Она закивала головою и подняла руку, как бы заслоняясь от выстрела; – Позвольте поставить карту, – сказал Германн, протягивая руку из-за толстого господина, тут же понтировавшего*);

- способность что-либо брать или удерживать рукой (руками) – *Кругом стояли ее домашние: слуги в черных кафтанах с гербовыми лентами на плече и со свечами в руках; родственники в глубоком трауре, – дети, внуки и правнуки;... письмо осталось в ее руке.*

- произведение действий по отношению к руке собеседника как выражение собственного намерения или отношения (*В то самое время, как два лакея приподняли старуху и просунули в дверцы, Лизавета Ивановна у самого колеса увидела своего инженера; ...он схватил ее руку; – Перестаньте ребячиться, – сказал Германн, взяв ее руку; Германн пожал ее холодную, безответную руку... Она не в силах была поклониться до земли, – и одна пролила несколько слез, поцеловав холодную руку госпожи своей; Чекалинский дружески пожал ему руку, просил не церемониться и продолжал метать*). "Помимо свободной формы жеста (жеста единственно с использованием собственного тела), во фразеологии представлена и связанная форма жеста: жеста, первый компонент которого – собственное тело, второй компонент (адаптор) – тело другого человека" [Козеренко, 1999:271], что и наблюдается в произведении. Можно отметить, что здесь представлены жесты одностороннего характера, с одним активным субъектом, второй же либо не желает, либо не в состоянии отвечать на такие жесты.

О внутреннем состоянии человека могут рассказать тактильные ощущения, связанные с конечностями (*Лизавета Ивановна не отвечала ничего, но ее руки и ноги поледенели... Германн пожал ее холодную, безответную руку, поце-*

ловал ее наклоненную голову и вышел). Показательно, что в двух последних контекстах встречается упоминание об ощущении холода. Кроме того, во втором примере слово *рука* употреблено с двумя эпитетами – *холодная, безответная*: таким образом, одно и то же настроение, ощущение обрисовано с разных сторон – сенсорной и эмоциональной.

В повести как нельзя ярче показано, что карточная игра сопряжена с необыкновенно сильными контрастными эмоциями. Эти эмоции, в частности, проявляются через произвольные, ненамеренные нервные движения рук (*Чекалинский стал метать, руки его тряслись; Чекалинский останавливался после каждой прокидки, чтобы дать играющим время распорядиться, записывал проигрыш, учтиво вслушивался в их требования, еще учтивее отгибал лишний угол, загибаемый рассеянной рукою*). Интересно, что употребление слова *рука* во втором контексте напоминает олицетворение, во всяком случае, частичное, что подтверждается сочетаемостью с прилагательным *рассеянный*, которое прежде всего применимо к человеку. Рука выступает как бы продолжением человека, ей будто бы передается состояние игрока. Хочется привести цитату из рассказа С. Цвейга, герои которого научились мастерски распознавать состояние игрока по его рукам: "Всё можно узнать по ... рукам, по тому, как они ждут, как хватают, медлят: корыстолюбца - по скрюченным пальцам, расточителя - по небрежному жесту, расчетливого - по спокойным движениям кисти, отчаявшегося - по дрожащим пальцам... Человек выдает себя в игре - это прописная истина... Но еще больше выдает его собственная рука".

Само отсутствие движений рук, определенная поза – скрещенные на груди руки – также может служить яркой деталью. Такое положение рук ассоциируется либо с отсутствием деятельности, часто намеренным (*Она сидела, сложив крестом голые руки, наклонив на открытую грудь голову, еще убранную цветами... Она отерла заплаканные глаза и подняла их на Германа: он сидел на окошке, сложив руки и грозно нахмурясь*), либо отражает положение рук умершего при погребальном ритуале (*Усопшая лежала в нем с руками, сложенными на груди, в кружевной чепце и в белом атласном платье*). Интересно, что две этих ассоциации с указанным положением рук закреплены во фразеологии говоров, например, *руки к сердцу* "об отдыхе" (СРГП:259), *ручки к сердцу сложить* "умереть" Ср. Прииртышье. (СРНГ,35:287), *руки к сердцу* "умереть" Новосибир. (СРНГ,35:240) и др.

Слово *рука* в тексте употреблено в одном из своих переносных значений – "почерк, подпись" (Ожегов:676): *Лизавета Ивановна открыла ее с беспокойством, предвидя денежные требования, и вдруг узнала руку Германа*.

В исследуемом тексте у существительного *рука* в большей степени, чем у других соматизмов, представлен фразеобразовательный потенциал: так, в тексте отмечены следующие ФЕ с компонентом *рука*: *под руки* "взяв кого-л. под руку с обеих сторон" (БАС,12:1528) и *под руку* "опираясь на согнутую в локте руку спутника, держась за нее или давая опереться на свою руку" (БАС,12:1528) – ... *дамы брали ее под руку всякий раз, как им нужно было идти в уборную поправить что-нибудь в своем наряде; Германн видел, как лакеи вынесли под руки сгорбленную старуху, укутанную в соболью шубу...; Две моло-*

дые девушки вели ее под руки. Выбор формы единственного или множественного числа компонента *рука* обусловлен контекстом, описываемой ситуацией: важно, сколько человек выступают субъектами действия (в первом примере, соответственно, один, в последующих – двое).

Фразеологизм *в руках* обозначает нахождение кого-, чего-либо в распоряжении, во владении какого-либо лица (БАС,12:1537) – *Подумайте, что счастье человека находится в ваших руках...* Дважды отмечается фразеологизм *не брать в руки*, причем объектом дважды являются карты (*А каков Германн! – сказал один из гостей, указывая на молодого инженера, – отроду не брал он карты в руки...*; Так, например, будучи в душе игрок, никогда не брал он карты в руки).

Таким образом, все центральные герои "Пиковой дамы" представлены через соматизм *рука* - см. таблицу:

персонаж	микрконтекст соматизма <i>рука</i>
Лизавета Ивановна	<i>сидела, сложив крестом голые руки; ее руки и ноги поledenели; письмо осталось в ее руке; он схватил ее руку; Германн пожал ее холодную; безответную руку; ее руки и ноги поledenели</i>
Германн	<i>протягивая руку; сидел на окошке, сложив руки</i>
старая графиня	<i>подняла руку; с руками, сложенными на груди</i>
Чекалинский	<i>руки его тряслись</i>
неопределенное множество лиц	<i>Отгибал лишний угол, загибаемый рассеянною рукою</i>

Наибольшее количество употреблений соматизма *рука*, как видно из приведенной таблицы, относится к Лизавете Ивановне. При этом через руки показаны не только движения, но и чувства, состояния девушки. Употребление соматизма *рука* применительно к старухе графине специфично, поскольку автор рисует ее как бы в трех ипостасях – живой человек, умершая, "потустороннее" существо. Интересно отметить, что в последней, третьей ипостаси графиня обрисована без помощи каких-либо соматизмов при всей реальности для Германна ее появления (он даже слышит шарканье ее туфель) – упоминается лишь *белая одежда* женщины и *твердый голос*. Соматизм *руки* относится к умершей графине и служит для передачи традиционного положения рук на груди покойника.

Как видно из таблицы, в тексте находит отражение следующая закономерность: так как актуальность для человека некоторых органов настолько велика, их наименования-соматизмы могут как бы замещать понятие "человек": одним из таких соматизмов является слово *рука*. Эта ассоциация настолько прозрачна, роль рук в жизни человека настолько велика, что наименование че-

ловека через руки получило воплощение в лексике и фразеологии – так, само слово имеет следующие значения: "влиятельный человек", "Рабочая сила, рабочие" "о человеке, лице (обычно в сочетании с каким-л. определением) как обладателе, владельце чего-л.", "о влиятельном, имеющем власть человеке, способном защитить, оказать поддержку, покровительство, содействие" (БАС, 12:1528-1539; МАС, 3:737). Ср. также фразеологизмы с компонентом *рука* - и литературные, и диалектные: *своя рука* "свой человек, готовый помочь, содействовать в чем-л." (ФСРЛЯ,2:202), *пришивные руки* "о неловком, неумелом, нерасторопном человеке" (СППП:67), *гороховые руки* "о неловком, неумелом или сделавшем что-л. неправильно, неаккуратно человеке" (СППП:67) и т.п.

Важной особенностью функционирования соматизма *рука* является отсутствие большого количества описаний, более важным оказывается не признаки, а действия, поскольку именно действия в большей степени раскрывают поведение, душевное состояние человека как реакцию на ту ситуацию, в которой он находится в данный момент. Чувства и эмоции в тексте рисуются через внешнее поведение героев, в частности, через движения рук; такой внешний динамизм объясняется преобладающий функциональным типом текста – повествованием. На эту особенность прозы Пушкина, частным образом подтвержденную при анализе функционирования соматизмов, указывал В.В. Виноградов: А.С. Пушкин "не повествует о переживании как динамическом процессе... Он не анализирует самой эмоции, самого душевного состояния, но присматривается к ним, как сторонний наблюдатель. Мало того: лишь в редких в редких случаях Пушкин называет эмоции, душевные движения их именами. Чаще всего лаконически изображаются внешние проявления чувства, психического состояния, симптомы их (например: "безответная, холодная рука", "наклоненная голова")" [Виноградов 1980:220].

Использованная литература

1. Виноградов В.В. Стиль "Пиковой дамы" // Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы. - М.: Наука, 1980. - с. 176-239.
2. Козеренко А.Д., Крейдлин Г.Е. Тело как объект природы и тело как объект культуры (о семантике фразеологизмов, построенных на базе жестов) // Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 269-277.
3. Пушкин А.С. Пиковая дама // Пушкин А.С. Сочинения в 3-х тт. - Т.3. - М.: Художественная литература, 1987. - С.188-210.
4. Цвейг С. Двадцать четыре часа из жизни женщины // Цвейг С. Избранные сочинения в 4 тт. - Т.2. – М.: Издательский дом "Максим", 1994. - С. 152-202.

Источники

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: "Оникс 21 век", "Мир и Образование", 2005. – 896 с. (Ожегов)

2. Словарь псковских пословиц и поговорок / Сост. В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. – СПб.: Норинт, 2001 – 176 с.
3. Словарь русских говоров Приамурья. – М.: Наука, 1983. – 343с.
4. Словарь русского языка. – Т. 1-4. – М.: Русский язык, 1981.
5. Словарь русского языка. – Т. 1-4. – М.: Русский язык, 1981.
6. Словарь современного русского литературного языка. – Т. 1-17. – М., Л.: Издательство АН СССР, 1950-1965.
7. Словарь современного русского литературного языка. – Т. 1-17. – М., Л.: Издательство АН СССР, 1948-1965.
8. Фразеологический словарь русского литературного языка. – Т. 1-2. – М.: Цитадель, 1997.
9. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – М.: Русский язык, 1978. – 543 с.

РОЛЬ И МЕСТО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ, СЛУШАТЕЛЕЙ, СТУДЕНТОВ

Рослякова В.Н.

Современное общество уделяет все большее внимание всесторонней подготовке квалифицированных кадров. Будущий специалист, живущий в новом информационном пространстве, должен быть более компетентен, образован, информирован, разносторонне эрудирован, обладать более развитым мышлением и интеллектом. Изменения в жизни мирового сообщества, глобализация всемирной сети ИНТЕРНЕТ значительно расширили возможности межкультурного общения. Таким образом, лингвистическая культура специалиста, профессионально владеющего иностранным языком, имеет приоритетное значение и ее формирование является необходимым условием его всесторонней подготовки. Современная тенденция обучения иностранному языку в контексте диалога культур требует от специалиста владения нормами межкультурного профессионально ориентированного общения. Достижение уровня общей и профессиональной культуры, соответствующего мировому, как цель обучения отражено в Государственном образовательном стандарте высшего и профессионального образования, законе Российской Федерации об образовании и других нормативных документах. Анализ современной литературы по вопросам языковой политики в обучении иностранным языкам свидетельствует о возросшей потребности интеграции культуры в учебный процесс. Сформировавшееся в последние годы новое направление в исследованиях подготовки будущих специалистов сфокусировано на формировании профессиональных компетенций, важных с точки зрения межкультурной коммуникации. Следует отметить, что формирование и совершенствование языковых навыков невозможно без формирования знаний о конкретных социокультурных условиях функционирования языка, без раскрытия национально-культурных особенностей современной

жизни стран изучаемых языков.

Кафедрой иностранных и русского языков подготовлен ряд рабочих программ, предназначенных для обучения иностранному языку курсантов, слушателей и студентов. Программы отражают в полной мере современные тенденции и требования к обучению практическому владению иностранными языками в повседневном общении и профессиональной сфере. Основной акцент при обучении иностранным языкам в высшем учебном заведении МВД России делается на обучение всем видам чтения (изучающему, ознакомительному, просмотровому). Именно чтение играет очень важную роль в формировании лингвистической культуры курсантов, слушателей, студентов, являясь источником знаний о стране изучаемого языка, ее истории, культуре, системе образования, быта и т.д. По окончании курса курсанты (слушатели) должны владеть навыками чтения оригинальных текстов профессиональной направленности с помощью словаря и навыками чтения адаптированных текстов без словаря.

Наши представления о том, что значит подготовить обучаемого к самостоятельному чтению и пониманию текстов на иностранном языке, постоянно меняются, обогащаясь новыми данными методической науки, вобравшей в себя достижения психологии и лингвистики и теории текстовой деятельности. Круг задач, которые приходится иметь в виду преподавателю иностранного языка, все время возрастает. Сегодня большинство преподавателей уже хорошо понимают, что научить читать – это значит не только выработать умение правильно озвучивать текст на иностранном языке, но извлекать содержащиеся в нем мысли, идеи, факты – понимать его, оценивать, использовать полученную информацию.

В качестве важнейших составляющих обучения чтению рассматриваются формирование у обучаемого установки на осознание цели чтения в каждом конкретном случае, выбор стратегии чтения, соответствующей этой цели, использование возможных лексических, грамматических и других опор для извлечения из текста максимального объема информации. Для реализации указанных задач оптимальным считается педагогический процесс, при котором преподаватель и обучаемый работают вместе, с постепенной минимизацией вмешательства преподавателя по мере возрастания у обучаемого способности самостоятельно решать проблемы чтения. Важными условиями являются максимально возможная приближенность учебного процесса к реальной жизни, опора на интересы и потребности обучаемого, концентрация внимания на содержании читаемого, варьирование темпа и характера чтения в зависимости от его цели, использование для каждого вида чтения таких текстов, которые и на родном языке обучаемые читали бы аналогичным образом. К встрече с возможными трудностями иноязычного текста обучаемых можно готовить заранее, целенаправленно ориентируя работу над языковым (грамматическим и лексическим) материалом.

РОЛЬ ПРЕСУППОЗИЦИИ В ПРОЦЕССЕ УСТАНОВЛЕНИЯ ОБЩНОСТИ ЗНАНИЙ КОММУНИКАНТОВ

Румянцева Е.Н.

В логическом аспекте коммуникация строится как общение, имеющее тактическую и стратегическую цели, связанные с механизмом логического рассуждения. Эта деятельность имеет свою специфику, поскольку она направлена в отличие от психологического свойства коммуникации не просто на достижение взаимопонимания, а на достижение направленного взаимопонимания. Эта направленность в общих чертах может быть категоризована следующим образом: доказательство какого-либо положения, соответствующего определенной ситуации и интенции коммуникантов, убеждение, обоснованное подтверждение и спрашивание.

Категория «взаимного понимания», естественно, предполагает, прежде всего, понимание участником коммуникации соответствующих языковых выражений, участвующих в речевых актах. Понимание в этом смысле становится не только языковой, но и общегносеологической проблемой, поскольку оно простирается от языковой компетенции до компетенции в области предмета, который является объектом взаимного обсуждения коммуникантов.

Для достижения «взаимного понимания» необходим, по выражению М.Л. Макарова, *общий фонд знаний и верований*, иначе говоря, у коммуникантов в феноменологическом поле должен присутствовать общий набор контекстуальных пропозиций – *общий пресуппозиционный фонд*, без которого совместная деятельность порождения и понимания дискурса затруднена или невозможна. Таким образом, говоря о корпусе знаний и представлений человека, мы выделяем собственно когнитивный аспект и аспект функциональный, которые реализуются и актуализируются в *пресуппозиции*.

Впервые понятия пресуппозиции было предложено Г. Фреге в 1892г. Однако в широкий научный обиход данное понятие вошло в середине XX века, и с тех пор оно пользуется определенной популярностью у представителей разных школ и направлений: Н.Д. Арутюнова, Р. Столнейкер, Л. Карттунен, Е. Кинен, Ч. Филмор и многие другие.

Общий фонд знаний при этом не является «механической» совокупностью индивидуальных фондов знаний коммуникантов. По мнению исследователей, занимающихся проблемой пресуппозиции, общий пресуппозиционный фонд постоянно меняется в каждом речевом акте и зависит от него. При этом основное внимание в данных работах уделяется пресуппозиции говорящего, элементы которой слушающий должен принимать на веру.

Коммуникация эффективна, если достигнуты практические и коммуникативные цели участников общения, а это возможно только при условии четкого скоординированного взаимодействия говорящего и слушающего – при адекватной вербализации реплик со стороны говорящего, при полноте понимания со стороны слушающего, при взаимообратимости этих процессов. В языковом общении пресуппозиции играют чрезвычайно важную роль: в процессе верба-

лизации замысла и понимания речевых произведений, в самом процессе взаимодействия коммуникантов.

О.Е. Выборнова определяет пресуппозицию как базу, «которая дает возможность формировать мысли и выражать их различными языковыми средствами. Замысел говорящего первичен при создании высказывания. Далее в распоряжении говорящего имеется набор языковых средств (лексика и синтаксические конструкции) для вербализации этого замысла и донесения его до слушающего, который замысел распознает, декодирует его, зная нормы языка и его грамматику. Из каких соображений говорящий употребляет именно данное средство из имеющегося многообразия, почему он выражается именно так, а не иначе – все это составляет языковую и коммуникативную компетенцию говорящего, это его субъективный выбор, и уместность употребления конкретных языковых форм определяется коммуникативным заданием дискурса» [Выборнова 2000].

По В.Г. Колшанскому, «пресуппозиция воплощает в себя тезариус коммуникантов, который должен рассматриваться как часть культурной и научной компетентности. И раз так, то категориями пресуппозиции признаются личность коммуниканта, его жизненный опыт, его социальная характеристика» [Колшанский 1984: 52].

Если попытаться суммировать все приведенные (а также неприведенные) определения пресуппозиции, которые даются лингвистами в их работах, то, следуя за В.А. Звягинцевым, можно сказать, что под пресуппозициями следует понимать совокупность условий, которые необходимо удовлетворить, чтобы:

- а) сделать уместным употребление данной структуры высказывания;
- б) данное коммуникативное намерение (говоря философским языком, данная внеречевая сила) было эффективно воплощено в конкретном высказывании;
- в) высказывание было правильно понято в своем прямом смысле.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что каждое речевое действие коммуниканта не изолированно, а основано на предыдущем речевом действии его партнера по коммуникации, на общих знаниях коммуникантов. А пресуппозиции играют важную роль в процессе установления общности знаний коммуникантов. Пресуппозиции образуют смысловой каркас дискурса, обеспечивают его связность. Нарушение пресуппозиций является одной из причин возникновения коммуникативных неудач. В пресуппозиционный аспект включаются те условия, которые должны быть удовлетворены, чтобы конкретный внеречевой акт был эффективно «выполнен» при произнесении конкретного предложения.

АКЦЕНТНЫЕ ВАРИАНТЫ СЛОВА И ЯЗЫКОВАЯ НОРМА

Рыбкина О.А.

В современном русском языке сотни слов употребляются в разных акцентных вариантах, которые в большинстве случаев неодинаково относятся к литературной норме. Отношение данных вариантных норм к литературной

норме неоднозначно определяется в справочной литературе, в специальных и толковых словарях, по которым обычно устанавливается их нормативное употребление. По нашему убеждению, нормативность того или иного акцентного варианта в целом ряде случаев может быть установлена лишь с учетом особенностей функционирования (частотности) каждого из них в речи говорящих разных категорий, прежде всего образованных, грамотных людей. Проанализируем с этой точки зрения слово ДОГОВОР, употребляющееся в современном русском языке с разным словесным ударением.

Вариант с ударением на третьем, конечном слоге основы во всех словарях признаётся нормативным. Вариант с ударением на начальном слоге, т.е. на приставке, в формах ед. ч. в большинстве словарей рассматривается как разговорный (см.: словарь С.И. Ожегова в более поздних изданиях, малый академический словарь в обоих изданиях, словари-справочники «Русск. литер. произнош. и уд.», «Трудности словоупотребления...») или просторечный (см. словарь под ред. Д.Н. Ушакова, большой акад. словарь). Вариант с ударением на окончании в формах мн.ч. обычно оценивается одинаково с вариантом, имеющим ударение на первом слоге в формах ед.ч., хотя иногда квалифицируется как неправильный (см. большой акад. словарь). В некоторых словарях все названные варианты рассматриваются как равноправные, нормативные (см. орфографический словарь русского языка в разных изданиях).

В современной устной речи, по нашим наблюдениям, явно преобладает вариант слова ДОГОВОР с ударением на конечном слоге основы. На его долю приходится 82,57% всех случаев употребления данного слова (2269 словоупотреблений из 2748). При этом данный вариант употребляется преимущественно в формах ед.ч., где его доля равна 91,90%, а на долю другого варианта приходится всего лишь 8,10% случаев употребления (177 словоупотреблений). В формах мн.ч., наоборот, очень распространенным оказывается вариант с ударением на окончании, частотность которого в целом по выборке, составляет 51,60% (291 словоупотребление из 564); несколько уступает ему по частотности вариант с ударением на конечном слоге основы, доля которого равна 46,45% (262 словоупотреблений из 564); 1,95% случаев употребления (11 словоупотреблений) описываемого слова представлены вариантом с ударением на приставке.

Необходимо обратить внимание на то, что частотность разных акцентных вариантов слова ДОГОВОР существенно различается в речи говорящих разных категорий. В речи дикторов, которая в наибольшей мере отвечает требованиям литературной нормы, во всех падежных формах ед.ч. употребляется исключительно вариант с ударением на конечном слоге основы (329 словоупотреблений); в формах мн.ч. употребляется преимущественно данный вариант (64 словоупотребления из 69 или 92,75%), хотя встречаются также отдельные случаи употребления варианта с ударением на окончании (5 случаев из 69, или 7,25%: в им. п. 1 случай из 14, в род. – 3 случая из 29, в твор. – 1 случай из 5). В речи журналистов, которая по нашим оценкам, тоже близка к кодифицированной, в формах ед.ч., где обычно используется вариант с ударением на конечном слоге основы, встречается также вариант с ударением на приставке (15 словоупот-

реблений из 922, или 1,63%), а в формах мн.ч. значительно чаще, чем в речи дикторов, используется вариант с ударением на окончании (41 словоупотребление из 165, или 24,85%). В речи говорящих остальных категорий (артистов, научных работников и прочих), которая по целому ряду других показателей значительно ближе к разговорной, в формах ед.ч. вариант с ударением на приставке употребляется ещё чаще (162 случая из 933, или 17,36%), а в формах мн.ч. заметно преобладает вариант с ударением на окончании (245 словоупотреблений из 330, или 74,24%), в то время как на долю остальных вариантов приходится незначительное количество словоупотреблений (с ударением на последнем слоге основы – 74, или 22,42%, с ударением на приставке – 11, или 3,33%).

Приведенные количественные данные об использовании разных акцентных вариантов слова ДОГОВОР в речи говорящих разных категорий не позволяют рассматривать их как равноценные. В качестве нормативного, стилистически нейтрального может быть признан вариант с ударением на конечном слоге основы во всех грамматических формах. Вариант с ударением на приставке в формах ед.ч. и на окончании в формах мн.ч. правомернее всего рассматривать как разговорный. Вариант с ударением на приставке в формах мн.ч. должен квалифицироваться как неправильный, недопустимый и сопровождаться в словарях запретительной пометой.

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ КОМПОНЕНТ СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Савчук Г.В.

Как известно, структура фразеологического значения является достаточно сложной, при этом собственно смысловую информацию составляют различные компоненты, как-то: денотативный, оценочный, мотивационный, эмотивный. Присоединяясь к денотации как облигаторному смыслу, остальные смыслы, отражающие оценочные и эмотивные отношения, усиливают выразительность значения фразеологических единиц, связанную с образным их основанием, создавая неповторимый колорит русской фразеологии. Выразительность, присущая фразеологическим единицам, во многом предопределяет их функционирование в тех или иных социально маркированных условиях речи, т. е. в коммуникации, где участники награждаются социальными статусами и ролями. По этой причине использование фразеологической единицы регулируется правилом употребления данной единицы, указывающим на нормативность/ ненормативность выбора в конкретной речевой ситуации. Подобного рода информацию несет в себе стилистический компонент семантики ФЕ.

При традиционном подходе описание фразеологических оборотов с точки зрения их экспрессивно-стилистических свойств принципиально ничем не отличалось от классификации с этой же точки зрения отдельных слов. Но в последнее время развитие науки о стиле пошло по пути большей специали-

зации и психологизации знаний, все больше исследователей сходятся во мнении, что стилистическая маркированность - фактор социального порядка. Так, Т.Г.Винокур считает, что наиболее чувствительной к внеязыковым факторам стороной языка является стилистический узус, который напрямую связан с социальными факторами, а именно: с характером взаимодействия участников коммуникации. Сам выбор языковых средств зависит от ряда внешних факторов : от формы общения (устная - письменная, монолог – диалог), от содержания общения (предмета разговора, темы). Главное же, как справедливо отмечает Т.Г. Винокур, « образ участников речевого акта (в реальном социально- психологическом наполнении) становится неотделимым от их отношения к высказыванию; т.е. отношение к высказыванию осуществляется через взаимоотношения участников коммуникации» (Винокур 1980: 107).

В ракурсе такого освещения проблем стилистической маркированности единиц особую значимость приобретает ситуация общения. Ситуация общения складывается из нескольких компонентов: говорящий и его социальная роль, отношения между говорящим и слушающим, тональность общения, цель и т.д. Действительно, каждый человек ежедневно выполняет множество социальных ролей, так, один человек одновременно может в семье быть сыном, мужем, отцом, на работе – начальником, подчиненным, в повседневной жизни он же может выступать в качестве клиента, пациента, покупателя, пассажира и т.д. В различных ситуациях общения человек использует определенные языковые средства, выбирая наиболее уместные для каждой конкретной ситуации общения. При этом, как справедливо замечает Л.П.Крысин, «успех общения в значительной мере зависит от того, в достаточной ли степени владеют говорящий и слушающий формами языка, пригодными для данной ситуации (Крысин 1989: 138).

Применительно к использованию в речи ФЕ, бесспорно, что говорящий, выбирая для обозначения действительности ту или иную единицу, учитывает определенные условия речи, т.е. тех, кто в ней участвует, оценивая их по социальному признаку : это может быть общение официальных лиц, дружески фамильярное общение и проч.. Само взаимодействие может быть конфликтным и бесконфликтным, речь может иметь разный характер (при этом учитывается ее подготовленность /неподготовленность). Кроме того, следует учесть еще и меру проявления индивидуальных качеств языкового употребления в определенных условиях взаимодействия говорящего и слушающего. Оценивая с этих позиций ФЕ русского языка с пространственной семантикой, можно отметить целую группу единиц разговорного характера, которые используются в узкобытовой ситуации общения. Вот один достаточно яркий пример употребления ФЕ *на все четыре стороны* в рассказе В.Шукшина «Письмо». «Иди *на все четыре стороны*, читай газеты. И молчи сколько влезет. Попинывали мы таких журавлей задумчивых. Дай ему месяц сроку: если не исправитца, гони в три шеи. Пусть летит без оглядки, ступеньки щитают!» В данном случае автор (мать, пишущая письмо дочери) – человек не достаточно образованный, не очень-то заботящийся о соблюдении литературных норм. Однако речь этого человека ярка и образна, как в целом и

вся живая народная речь: зять предстает перед нами «журавлем задумчивым», активно используются эмоционально-окрашенные средства лексики и фразеологии: «попнывали», «гони в три шеи», «летит без оглядки», «на все четыре стороны». Фразеологические единицы могут работать и в грубо-фамильярном регистре, например, такие ФЕ, как *у черта на куличках*, *черт знает где*, *черт знает куда* и пр.. Возможно, такое использование перечисленных ФЕ обусловлено характером их компонентов, ибо *черт* часто употребляется как бранное слово. «Рабочему в выходной день надо отдохнуть. А вы ему вместо отдыха суете лопату в руки: поезжай *к черту на кулички*, сажай картошку» (В.Панова, Кружилиха). Единицы типа *к черту на кулички* даже вне определенного контекста имеют оценку «плохо», эмотивность их определяется в диапазоне неодобрения. Сама семантика этих единиц предопределяет их использование в речевых актах «не-нейтрального» характера. В целом прослеживается закономерность: если образ ФЕ «снижен» (т.е. образ, лежащий в основе переосмысления обиходно-бытовой), то такая единица принадлежит к разговорным или просторечным, если же образ «возвышен» (фольклорные, библейские образы), то такие единицы относятся к книжным. Сам образ ФЕ как бы «сигнализирует» об уместности использования данной единицы в определенной ситуации общения, сама образная основа фразеологизма играет определяющую роль в его стилистической маркированности.

Литература:

- 1.Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. - М.: Наука, 1980.
- 2.Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. - М.: Наука, 1989.

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НИЗКИМ УРОВНЕМ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Сергеева Н. И.

Проблема организации коррекции фонетических навыков обучающихся с низким уровнем языковой компетенции в условиях неязыкового вуза является особо актуальной, поскольку, во-первых, данная категория является весьма значительной. Во-вторых, как показывают современные исследования, произношение является базовой характеристикой речи, основой для развития и совершенствования всех остальных навыков (говорение, чтение, аудирование). Не запомнив правильно фонетический образ слова, студент не сможет употребить его в речи, не поймет на слух, не узнает его в тексте.

Естественно программа неязыкового вуза предоставляет ограниченные возможности для восполнения данного пробела, поэтому необходим тщательный подход в выборе путей, методов и средств для выполнения данной задачи. Как известно, в вопросе формирования и коррекции фонетических навыков существует два подхода: лингвистический и коммуникативный. При лингвистическом походе за единицу обучения берется отдельная фонема или сочетание фонем, слово или словосочетание, фраза или интонация, и путем объяснения правильной артикуляции и тренировки пытаются добиться у обучающихся требуемых качеств произношения. Однако однообразие аналитико-имитативных упражнений, низкий уровень мотивации при их выполнении приводят к потере интереса к изучению иностранного языка и деградации произносительных навыков. Еще более отрицательно воздействие оказывает применение данного метода на мотивационную установку обучающихся высокого уровня языковой компетенции, поскольку представляется им пустой тратой времени.

Применение коммуникативного метода, представляется нам более оптимальным. Известно, что коммуникативность заключается в подобии процесса обучения процессу коммуникации. В соответствии с этим обучение произношению должно идти в условиях реального общения или как можно точнее имитировать эти условия, другими словами, обучающиеся не должны готовиться к общению, а начинать общаться. Произношение не должно прикладываться к речи, а быть ее основой, неразрывно связанной с остальными компонентами обучения иноязычному общению – лексическими и грамматическими навыками.

Однако, коммуникативный подход требует гораздо больше времени и трудозатрат со стороны преподавателя. В условиях неязыкового вуза мы считаем более рациональным применение традиционного лингвистического подхода с элементами коммуникативного.

Уже на первом занятии у преподавателя складывается представление об уровне сформированности фонетических навыков обучающихся, и возникает возможность и необходимость составления специальной программы их коррекции. Далее на каждом занятии необходимо отводить несколько минут для специальных системно спланированных упражнений, основанных на лингвокоммуникативном подходе. Эти упражнения предназначены в основном для обучающихся с низким уровнем языковой компетенции, однако они имеют определенную мотивационную привлекательность и для обучающихся с повышенным уровнем языковой компетенции, поскольку имеют выход в речь.

Последовательность действий выглядит следующим образом: обучающимся объясняется та или иная фонетическая трудность, то есть осознание ориентировочных произносительных навыков происходит на этом этапе в условиях, направленных на форму, а не на коммуникативную значимость этих признаков. Комментарии преподавателя кратки, весь процесс объяснения происходит с помощью зрительной опоры. Второй этап – это представление данных фонетических трудностей в речевых единицах. Практика показала, что значительный эффект дает применение в этих целях выражений речевого этикета.

Третий этап – это запоминание данных бытовых выражений, применение их в речи и постоянная тренировка в чтении, которая осуществляется на всех аудиторных занятиях. Таким образом, с одной стороны, повышается значимость фонетической работы, с другой – расширяется объем активного словаря и совершенствуется владение речевыми навыками.

Значительную помощь в процессе коррекции фонетических навыков оказывают голосовые программы ЭВМ, с помощью которых появляется возможность не только аудиторной, но и самостоятельной работы обучающихся над произношением и аудированием. Работа с применением ЭВМ позволяет каждому обучающемуся иметь своего наставника, который может представить фонетический образец или дать ссылку на ту или иную информацию, необходимую для коррекции. Кроме того, работа с ЭВМ становится уже настолько обычным делом в процессе обучения, что представляется для определенных категорий обучающихся более предпочтительной. Тем более, что она может осуществляться и в домашних условиях, тем самым расширяя объем времени, отводимый на изучение иностранного языка.

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Скрипкина Г.В.

Чтение является одним из основных речемыслительных навыков, формируемых в юридическом вузе на основе чтения специальной литературы на иностранном языке. Основная цель чтения специальных текстов заключается в извлечении (понимании) необходимой информации из читаемых текстов. Эта общая цель конкретизируется в ряде конкретных умений: выделять главную и второстепенную информацию, определять коммуникативную задачу текста, структуру текста и отношения между компонентами структуры, идентифицировать незнакомые слова в тексте и т.д. Эффективность чтения, а также во многом выработка умений и навыков самостоятельной продуктивной речевой деятельности зависит от оптимального соответствия способа чтения характеру читаемого и особенностям целеустановок чтения. Под культурой чтения мы будем понимать умение выбирать стиль чтения в соответствии с целью чтения, знание основных приемов достижения цели и осознанное и эффективное применение этих приемов.

А.Н. Васильева отмечает, что основными характеристиками чтения являются скорость, осмысленность и напряженность. Напряженность определяется характером читаемого текста, степенью его сложности. Параметр сложности может относиться как к содержанию, так и форме (1990:128). Напряженность чтения может быть компенсирована заинтересованностью читателя. Осмысленность чтения противопоставляется механичности. Для осмысленности читаемого важно развивать такое качество как умение устанавливать смысловые связи между отдельными предложениями, сверхфразовыми единствами и умение со-

единять извлекаемый смысл с имплицитно выраженными смыслами. Последнее особенно важно для чтения художественной литературы. Осмысленность измеряется глубиной проникновения в ткань текста, в соответствии с этим мы можем говорить о поверхностном и глубинном чтении. «С глубиной осмысления читаемого тесно связана продуктивность чтения, т.е. способность субъекта активно и творчески использовать полученную в процессе чтения и переработанную информацию в последующем собственном речемыслительном репродукции». (1990:129)

А.Н. Васильева называет следующие факторы, обуславливающие качество чтения: ценность читаемого, общая культура, культура мышления читателя, функционально-стилистический тип читаемого текста, фоновые знания читателя, внешние факторы чтения (дефицит времени), знание правил культуры чтения, владение соответствующими умениями и навыками и степень владения языком при чтении иностранной литературы (1990:130).

Для рассмотрения приемов формирования навыков чтения следует вначале обратиться к анализу читаемых текстов. В юридическом вузе это, прежде всего, учебно-научные тексты, тексты законов, информационные тексты юридической тематики. В настоящее время актуальным является использование на занятиях по иностранному языку аутентичных текстов. Использование аутентичных текстов позволяет максимально приблизить ситуацию чтения к реальной. Основными особенностями учебно-научных текстов являются их сжатая полнота, предметно-логическая последовательность, спокойно-развертывающаяся манера изложения. Эти тексты предназначены для студентов и поэтому отличаются меньшей сложностью в сравнении с научными текстами. Основная функция этих текстов информационно-дидактическая, они направлены на объяснение и формирование основных понятий и закономерностей соответствующей дисциплины. Эта функция учебных текстов определяет их структуру: вначале дается определение предмета изложения и его общая характеристика, затем следуют изложения, посвященные составляющим предмета изложения, причем отдельные составляющие излагаются тем же самым образом, что и основной предмет текста. В учебные тексты включены, как правило, базовые знания, в ряде случаев в такие тексты вкраплены проблемные вопросы. В этом случае меняется характер изложения - с информативного на рассуждение.

Для чтения на иностранном языке важным компонентом являются стилистические особенности читаемого учебного текста. К особенностям юридических текстов относятся терминологическая и общенаучная лексика, абстрактные существительные, модальные глаголы, аналитические глагольные конструкции, клишированные фразы, пассив и пассивные конструкции, в синтаксисе – предложения средней длины и длинные предложения, основными средствами распространения которых являются придаточные определительные, придаточные условия, придаточные причины, дополнения, однородные члены предложения и инфинитивные и обороты, распространенные определения. Стиль юридических текстов носит номинальный характер, что выражается в значительном количестве абстрактных существительных, сложных слов, аналитиче-

ских глагольных конструкций и развернутых именных групп, грамматическим ядром которых являются существительные с левыми и правыми распространителями.

На занятиях по иностранному языку в юридическом вузе развиваются такие виды чтения как чтение с общим охватом содержания, чтение с выделением основного содержания (в немецкой методической литературе этот вид чтения называется курсорным чтением), поисковое и изучающее чтение. Часто при работе с текстом преподаватель комбинирует несколько видов чтения. Вначале текст читается для выделения общей темы или тем, затем выбираются курсорное или поисковое чтение. Изучающее чтение (в комбинации с другими видами чтения) используется чаще всего в тех случаях, когда содержание текста готовится к пересказу (реферированию).

При работе с текстом студенты опираются на структуру языка, его лексическое, грамматическое и синтаксическое строение, связи и отношения предмета изложения передаются через языковую форму, поэтому важно учитывать лексико-грамматический грамматический компонент при чтении, но он должен предшествовать чтению, снимать трудности чтения. Без точного осознания лексико-грамматических явлений невозможно адекватное понимание текста. Трудность для студентов представляют грамматические структуры. Здесь особую роль играет умение находить в предложении глагол-сказуемое и весь набор его правых и левых распространителей. Другой важной предтекстовой составляющей является формирование умений идентификации непонятных слов. При этом следует учить студентов опираться на внутрисловные параметры – словообразовательные характеристики слова и подсказывающую способность контекста.

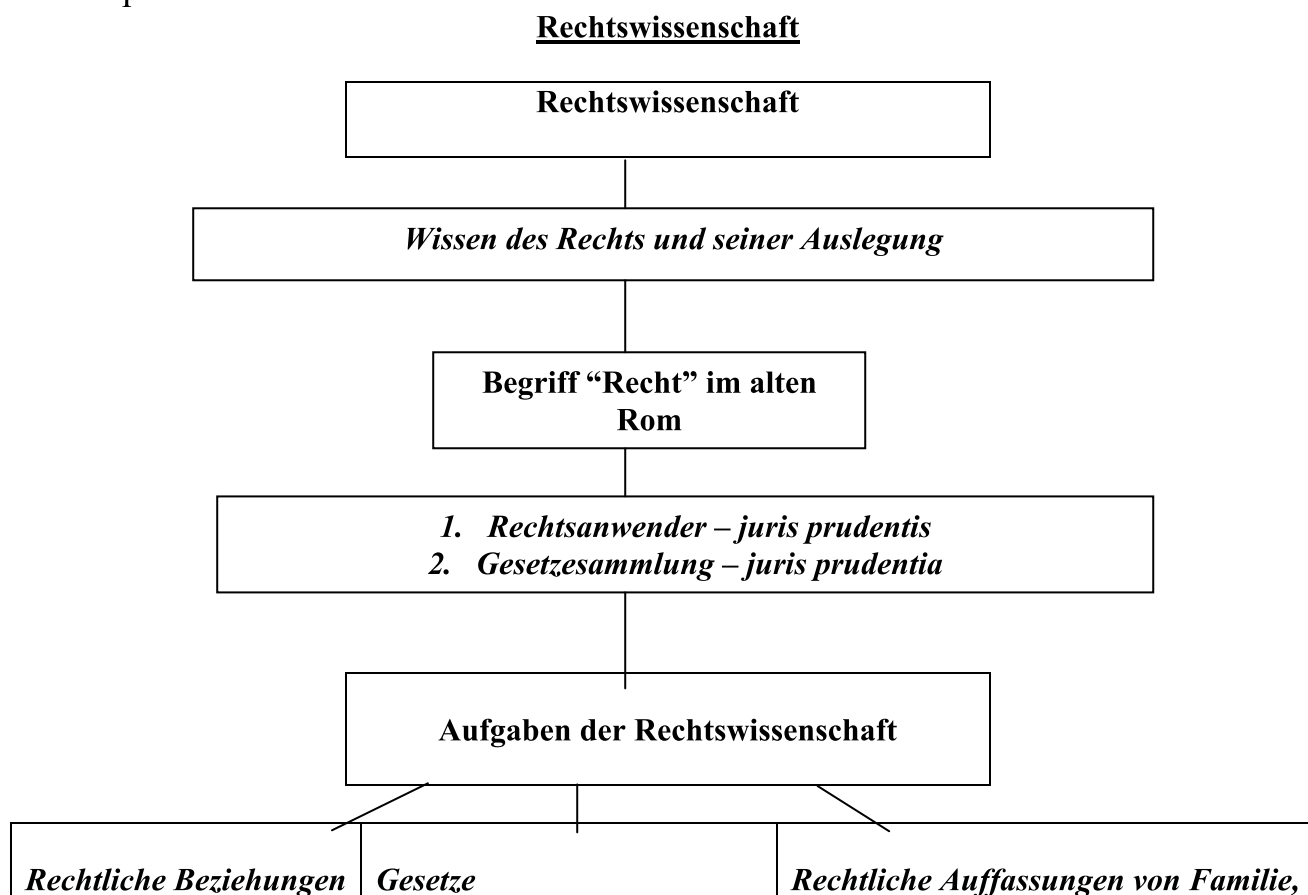
При формировании механизмов поверхностного и курсорного понимания чтения важными умениями являются 1.определять тему сообщения; 2. уметь ориентироваться в общей композиции текста; 3. выявлять элементы, несущие информацию о теме сообщения и 4 . определять логику читаемого. Для развития данных умений могут служить следующие упражнения: 1) Определите по заголовку тему текста. 2) Выделите части текста и озаглавьте их. 3) Обобщите содержание отдельных компонентов текста. Учебно-научные тексты имеют стабильную композицию. Все они имеют заголовок, основную и заключительную части. Как подчеркивается С.А.Вишнякова, заголовок играет в структуре текста роль субъекта, текстового референта или макротемы (2003:128), поэтому именно с него и необходимо начинать работу.

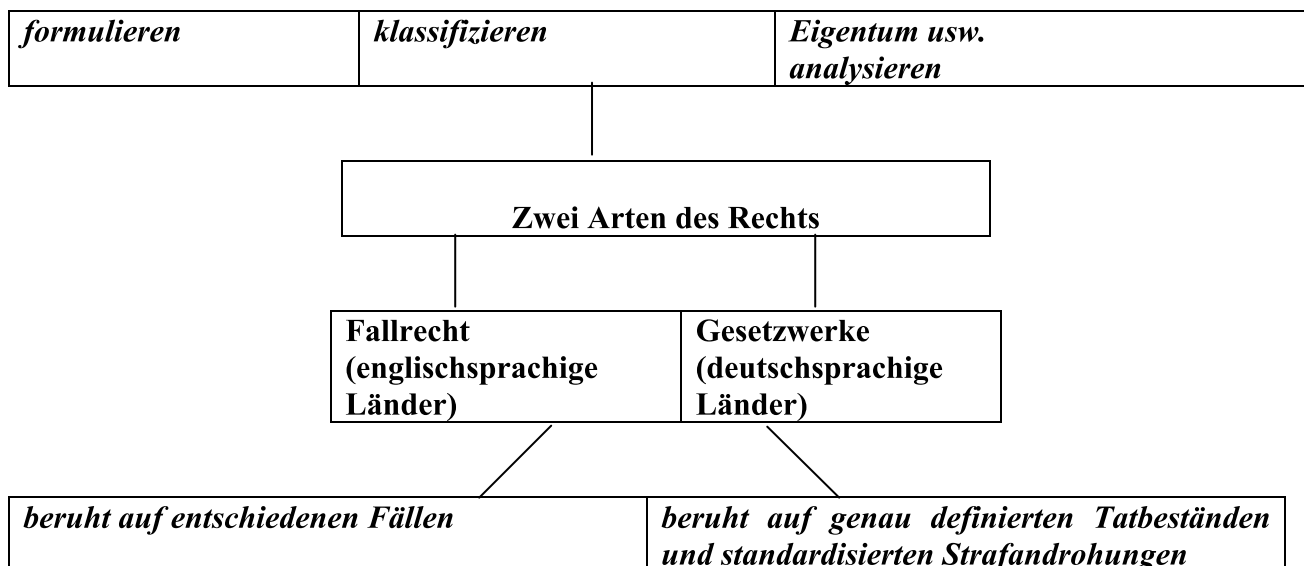
При работе с основной частью следует обращать внимание студентов на средства межфразовой связи, которые обеспечивают логико-смысловое членение текста. Этими средствами являются так называемые слова-коннекторы, например, *deshalb, obwohl, außerdem, aber, dennoch, so* и т.д. и другие слова-маркеры, сигнализирующие об изменении авторской мысли, например, *einerseits, andererseits, im Vergleich mit, im Unterschied zu, im Gegenteil, im Zusammenhang mit*. Кроме названных средств формальную связь обеспечивают слова, вводящие основную, дополнительную или избыточную информацию, например, *es sei betont, zum Beispiel, es sei hinzugefügt, anders gesagt*. Указание

на предшествующую и последующую информацию обеспечивают предложения-клише *wie wir schon gesagt haben, im Folgenden gehen wir auf diese Frage noch einmal ein*. Важным моментом для понимания основной части текста является также знание правил субституции существительных или образуемых ими групп или целых предложений.

В заключительной части повторяется текстовый субъект и обобщается то, что о нем сказано в основной части.

Для формирования умений, направленных на глубинное понимание учебного текста, эффективным представляется прием моделирования текста, поскольку научный текст имеет достаточно строгую композицию или жесткую структуру. Сущность моделирования, как подчеркивают авторы «Основ научной речи» заключается в выявлении основных смысловых пунктов текста и установлении связей отношений между ними (203:146). В настоящее время существует несколько подходов к моделированию текста. Выделяются рематематическая, субъектно-предикативная модель, отображение в модели денотативной структуры и.т.п. Общее для этих моделей это иерархическая вертикальная последовательность расположения элементов, такая последовательность соответствует структуре текста, начинается модель с текстового субъекта, последующие элементы располагаются ступенчато, например, тема, подтемы, ремы. Отдельные элементы схемы представлены прямоугольниками. Вертикальные элементы соединяются между собой линиями и/ или стрелками. Стрелки и линии передают смысловую и композиционную целостность текста. Пример модели к тексту “*Rechtswissenschaft*” из учебного пособия для юристов А.П.Кравченко.





На первых порах преподаватель может сам моделировать текст или предлагать студентам заполнить пустые места схемы, или проанализировать схему и сделать предположение о содержании текста. На более продвинутом этапе студенты сами моделируют текст и сравнивают свои результаты. Моделирование позволяет не только проверить умение определять основную информацию текста и видеть структуру текста, но запомнить текстовую информацию и быстро восстановить ее в памяти. Моделирование наиболее соответствует характеру умственной деятельности взрослых и развивает и воспитывает анализирующий склад ума.

Таким образом, критерии культуры чтения в юридическом вузе зависят от характера читаемых текстов и целеустановок. Задача преподавателя заключается в управлении сознательным формированием соответствующих этим параметрам речевых умений. Для этих целей необходимо последовательно применять комплекс практических упражнений, смысл и задачи которых должны быть понятны студентам для их последующей целенаправленной и эффективной самостоятельной работы над текстом.

Литература:

1. А.Н.Васильева. Основы культуры речи. М., «Русский язык», 1990. - 247с.
2. Основы научной речи: Учеб. пособие для студентов нефилол. высш. учеб. заведений/ Н.А.Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. -272с.
3. А. П. Немецкий язык для юристов: Учебное пособие- М.: ИЦК «МарТ»; Ростов н/Д: издательский центр «МарТ», 2004.-288с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Скороходова Т.Н.

Основная задача высшего учебного заведения – подготовка по заказу государства специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, которая создается средствами учебных дисциплин, иностранного языка в том числе. Владение иностранным языком, изучение которого носит прикладной характер, позволяет получать новейшую личностно-ценностную информацию, пользуясь современными видами ее источников: книга в электронной версии; CD-ROM; текстовый файл, которым обмениваются в режиме электронной почты, ставшей возможной с появлением Internet.

Путь формирования высокого уровня профессиональной компетентности сложен и должен быть заранее спроектирован преподавателем с учетом таких понятий как «компетентность», «профессиональная компетентность», «компетенция» и «профессиональная компетенция».

Под компетентностью понимается уровень образованности специалиста, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных задач проблем и определения личностной позиции. Компетентность включает необходимую сумму знаний, умений и навыков, определяющих деятельность, общение и личность специалиста. В наиболее общем понимании компетентность означает соответствие специалиста предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении определенного типа задач; обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией (от латинского слова *compete* – подходить, соответствовать, добиваться).

Как справедливо отмечает Р.П. Мильруд, компетентность можно представить в качестве как комплекса компетенций, который определяется как личностный ресурс специалиста, обеспечивающий возможность его эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной конкретной области профессиональной деятельности и зависящий от необходимых для этого компетенций. Компетенция языковая – это тогда владение базовыми, абстрактными правилами языка, которые можно систематизировать и представить в виде определенной инструкции в зависимости от уровня языка или типа речевой деятельности.

Под профессиональной компетенцией понимается уровень фоновых знаний специалиста, обладающего достаточно большим количеством эталонов значений в определенной области знаний, полученных в результате смысловой обработки информации корпусов аутентичного иноязычного текста, представляющих профессионально-ориентированное образование.

Формирование профессиональной компетенции специалиста средствами иностранного языка являет собой концептуально обоснованный, целенаправленно организованный и лингводидактически подкрепленный образовательный

процесс, включающий овладение совокупностью языковых или речевых компетенций.

1. В качестве концептуальной основы формирования профессиональной компетенции предлагается использовать текстоцентрический подход, который представляет собой способ декодирования личностно-ценностной вербальной и невербальной видов информации общенаучного технического, специального научного технического и лингвистического текстов, которые классифицируются по способу порождения на аутентичные (научный функциональный стиль) и учебные (прагмалингвистический функциональный стиль); по подъязыку – на тексты из области специальности обучающегося и по характеру жанра – на монографию, журнальную статью, отчет, доклад, лекцию, инструкцию и т.п.

2. В реальном образовательном процессе имеют место определенные этапы научения обучающихся извлечению ценностно-значимой информации, ее декодированию, которые можно рассмотреть в качестве целенаправленно организованных его элементов, последовательно возникающих друг за другом.

I этап: Аутентичный текст, отбираемый по усмотрению преподавателя → учебный текст интеллективной прозы, обработанный и полученный преподавателем на основе аутентичного текста для предъявления обучающимся → вторичный текст, создаваемый обучающимися на основе учебного текста, составленного преподавателем.

II этап: Аутентичный текст, отбираемый обучающимся на основе его профессионального ценностно-смыслового подхода → вторичный текст, создаваемый на основе аутентичного текста обучающимся → аутентичный текст, отбираемый самостоятельно обучающимся для расширения информации аутентичного текста в целях самообразования.

3. Лингводидактическое подкрепление образовательного процесса направлено на формирование компетенций, связанных со способами создания на русском языке вторичных текстов после извлечения иноязычной информации с целью использования последних в письменной речи или устном общении для профессионально значимых целей. Основным принцип - это эквивалентный перенос средств организации аутентичного иноязычного текста во вторичный текст на русском языке.

Список использованной литературы

1. Большой толковый психологический словарь. В 2-х томах. – М.: Вече АСТ, 2003. – Т.1. – С.362
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: АСАДЕМА, 2003. – С.62
3. Лопатухина Т.А. Текстоцентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы (на материале иноязычного образования). Дис. ... док. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – С.102-249.

КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Шедий С.А.

Всем известно, что лингвистика по отношению к методике обучения иностранным языкам является базовой наукой. Поэтому любая методическая система обучения иностранным языкам строится на образе языка, существующем в лингвистической науке в каждый конкретный период ее развития. В последнее время одним из важных достижений лингвистических исследований явилось положение о том, что успешность речевого общения в полной мере зависит от способности общающихся воздействовать друг на друга адекватно задачам общения и в соответствии с этим употреблять речевые высказывания. Следовательно, речь идет о способности организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения, которую принято называть коммуникативной компетенцией. Формирование последней становится приоритетной задачей коммуникативных подходов в обучении иностранным языкам.

Лингвистами выдвинут тезис о том, что развитие способности к общению не может ограничиваться развитием только языковой компетенции, то есть знанием языковых средств и правил оперирования ими в соответствии с существующими законами конкретного языка. Развитие способности к общению связано с развитием способности использовать языковые средства в различных ситуациях общения с целью установления различного рода взаимодействия, а также способности оценить, проанализировать ситуацию общения, субъективно оценить свой коммуникативный потенциал и принять необходимое решение. Все это в целом дало возможность познать механизм функционирования языка, т.е. установить взаимосвязи между его знаковой природой и ситуациями конкретного использования языковых средств.

Важным для вскрытия сущности речевой способности явилось понимание процесса общения как процесса социального взаимодействия на основе системы вскрытых социальных отношений совместно действующих субъектов. Поэтому способность к общению под углом зрения деятельностной теории связана с таким понятием, как социальная компетенция, понимаемая как способность самостоятельно действовать в социальных ситуациях.

Современная лингвистика стремится раскрыть сущность связи между языковыми текстами и достижением полного понимания этих текстов в их окружении. Изменение философских традиций исследования языка все более решительно диктует необходимость при определении предмета лингвистического анализа обращаться не просто к языку и тексту, а к контексту, включающему в себя самые разнообразные аспекты: вербальный, физический, исторический, социальный, культурный и т.д., т.е. всему тому, что не дано в самом употребляемом выражении. Основной контекст интерпретации неязыковых и языковых текстов есть концептуальная система, понимаемая не как «совокупность правил употребления языковых выражений» и не как свод «энциклопедических знаний о мире», а как «система взаимосвязанной информации, отражающая познава-

тельный опыт индивида на самых разных уровнях (включая довербальный и невербальный) и в самых разных аспектах познания, осмысления мира: наиболее абстрактные концепты в такой системе континуально связаны с концептами, отражающими наш обыденный опыт как часть одной концептуальной системы» (Павилёнис Р.И.) Каждый социум (носитель языка) отличается своей концептуальной системой – картиной мира, которая отвечает физическим, духовным, технологическим, этическим, эстетическим и другим потребностям в мире. Язык является одним из средств формирования \ социализации картины мира.

В современной лингвистике по-новому трактуется сущность вербального общения, которое понимается как сложный социальный феномен. Поэтому лингвисты при анализе языка говорят не о потоках информации вообще, а о текстуально организованной смысловой информации, структурированной с учетом мотивов и целей общения.

В последнее время в подходах к анализу языка и языковой коммуникации все более укрепляется так называемая «психологическая» их составляющая. Внимание лингвистов переключается на роль «человеческого фактора» в языке, что повлекло за собой включение в понятийный аппарат лингвистики новой категории «языковая личность», проявляющейся не просто в языковых способностях личности, а в способности человека порождать и понимать речевые высказывания как родового свойства.

Все это в целом дало основание лингвистам направить свои усилия на изучение языка как общественного явления, включенного в общественно-практическую деятельность человека и обслуживающего его социальный быт, а также на выявление механизма способности к речевому общению, на установление закономерностей, согласно которым это общение протекает. Вслед за лингвистикой к закономерностям *научения* (в широком понимании) языку обращается и лингводидактика, поставив перед собой задачу описать структуру и содержание модели овладения языком в процессе обучения, которая применительно к изучению иностранного языка может быть представлена как модель вторичной языковой личности.

Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально - семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность.

Поскольку процесс становления вторичной языковой личности связан не только с овладением обучающимся вербальным кодом иностранного языка и умением его использовать практически в общении, но и с формированием в его сознании «картины мира», свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума, то обучение иностранному языку должно быть направлено на приобщение обучаемых к концептуальной системе чужого лингвосоциума. Обучающиеся должны иметь возможность осознать тот факт, что

они «постоянно вынуждены находиться в измерениях двух различных социокультурных общностей»**. При этом важно, чтобы они понимали эти различия, могли распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей. Только в том случае, если в сознании обучающихся постепенно будет устранена «чуждость», заложенная в понятие «иностранный язык», и переведена в разряд вторичного, но «не-чужого» языка, «не-чужой» культуры, возможно научить носителя образа мира одной социокультурной общности понимать носителя иной концептуальной картины мира. И только в этом случае возможна эффективная реализация основной задачи современной языковой политики – установление взаимопонимания и мира между представителями разных культур.

Данное явление, связывающее вторичную языковую личность и текстовую деятельность, в которой эта личность проявляется, заслуживает внимания еще и потому, что оно позволяет четко выделить в качестве приоритетов обучения иностранному языку не систему языка и процесс передачи обучаемым содержания обучения, а содержательные аспекты обучения и, следовательно, интересы и потребности обучающихся как субъектов учебного процесса. Поэтому особую значимость в современной методике приобретают такие аспекты обучения, как социокультурные факторы обучения, мотивация и родной язык, развитие личности обучаемого в процессе его конфронтации с чужой культурой и др. Очень важно, чтобы отобранное содержание обучения, прежде всего его социокультурная составляющая, представляющая основные характеристики представителя иной этнокультурной общности, соответствовали опыту и интересам обучающихся и были сопоставимы с аналогичным опытом их ровесников – представителей иной культуры. При этом главным для обучаемых является не «воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка» и «зазубривание культурологических фактов», а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом.

Лингводидактика, как и методика, выдвигают идею переориентации системы обучения иностранным языкам на личность обучаемого как субъекта этой системы. Отсюда процесс обучения иностранным языкам есть процесс личностного развития обучающегося, развития его социальных качеств.

Личность представляет собой устойчивую систему социально-значимых черт, характеризующих индивидуума как члена определенного общества. Следовательно, если говорить о личностно-развивающих возможностях процесса обучения иностранным языкам, то необходимо иметь в виду развитие личности в целом, как ее некогнитивных аспектов, так и интеллектуальных (когнитивных), которые проявляются прежде всего в языке и исследуются через язык.

Литература:

1. *Павилёнис Р.И.* Понимание речи и философии языка (вместо послесловия). *В кн.:* Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986, с. 380 - 388.
2. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

Коротко об авторах

Абрамкина О.Г. - доцент кафедры иностранных языков Академии ФСО России, кандидат педагогических наук, доцент (*Формирование коммуникативной культуры обучающегося как условие его личностного развития*)

Андреева Л.А. - доцент кафедры иностранных языков Академии ФСО России, кандидат педагогических наук, доцент (*Классификация дифференцированных упражнений при обучении различным видам языковой деятельности*)

Анохина Л.И. – заведующая кафедрой иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России, профессор кафедры, кандидат филологических наук, доцент (*К вопросу формирования лингвистической культуры будущих сотрудников правоохранительных и правоприменительных органов средствами иностранного и русского языков*)

Базавлук Л.М. – доцент кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России, кандидат филологических наук (*О некоторых интересных особенностях системы восклицательных простых предложений в художественных и публицистических произведениях Н.В. Гоголя*)

Болохонцева Н.М. – преподаватель кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России (*Формирование коммуникативной компетенции как основа развития профессионально значимых качеств средствами иностранного языка*)

Борисова Л. Е. - кандидат филологических наук, доцент кафедры профильного обучения иностранным языкам Орловского государственного университета (*К вопросу об использовании Интернета в самостоятельной работе студентов по иностранному языку*)

Власова Л.А. - доцент кафедры русского языка Орловского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (*Роль учебной дисциплины риторика в процессе формирования личности студентов-юристов*)

Ефимова Т.Г. – доцент кафедры русского языка Орловского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (*Предупреждение ошибок, возникающих при образовании и употреблении деепричастий*)

Жучкова Н.Ф. – доцент кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России, кандидат филологических наук, доцент (*Роль иностранных языков в формировании лингвистической культуры*)

Иванова О.Ю. – доцент кафедры иностранных языков Орловского государственного университета, кандидат педагогических наук (*Использование игрового обучения в иноязычном образовании будущих юристов*)

Изотов В.П. – декан филологического факультета Орловского государственного университета, доктор филологических наук, профессор

Панюшкин В.В. – декан факультета по работе с иностранными учащимися Орловского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (*Графическое словообразование: попытка реестра*)

Кононова Е.Н. - доцент кафедры иностранных языков Академии ФСО России, кандидат педагогических наук, доцент (*Методическое обеспечение и контроль самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку*)

Красильщиков П.Б. - старший преподаватель кафедры профильного обучения иностранным языкам Орловского государственного университета (*Формирование лингвистической культуры студентов юридического факультета через изучение лингвострановедческих реалий английской судебной системы*)

Мартынова Е. М. – доцент кафедры иностранных языков Академии ФСО России, кандидат филологических наук, доцент (*Культура речи и языковые нормы*)

Миняева Е.А. – старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России (*Формирование навыков самоконтроля у курсантов юридических ВУЗов МВД на занятиях по иностранному языку*)

Михайлов М.Р. – преподаватель кафедры иностранных языков Орловского государственного аграрного университета (*Значение коннотативной окраски топонимов для понимаемости текста при обучении иностранному языку*)

Новикова Т.В. - кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Орловского государственного университета (*О месте художественного перевода в процессе подготовки лингвиста-переводчика*)

Подагуц Л.В. - заведующая кафедрой профильного обучения иностранным языкам Орловского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (*Перевод специального (юридического) текста как средство формирования лингвистической культуры студентов юридического института*)

Попова А.Р. – доцент кафедры русского языка Орловского государственного университета, кандидат филологических наук (*Функционирование соматизма рука в повести А.С. Пушкина "Пиковая дама"*)

Рослякова В.Н. - старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России (*Роль и место чтения в процессе формирования лингвистической культуры курсантов, слушателей, студентов*)

Румянцева Е.Н. - доцент кафедры профильного обучения иностранным языкам Орловского государственного университета, кандидат филологических наук (*Роль пресуппозиции в процессе установления общности знаний коммуникантов*)

Рыбкина О.А. – доцент кафедры теории и методики преподавания русского языка и литературы Орловского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (*Акцентные варианты слова и языковая норма*)

Савчук Г.В. – доцент кафедры русского языка и литературы Орловского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (*Стилистическая маркированность как значимый компонент семантики фразеологических единиц*)

Сергеева Н. И. – профессор кафедры иностранных языков Академии ФСО, кандидат педагогических наук, доцент (*Коррекция фонетических навыков обучающихся с низким уровнем языковой компетенции на первом этапе обучения в неязыковом вузе*)

Скрипкина Г.В. - доцент кафедры немецкого языка Орловского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (*Вопросы культуры чтения специальной литературы в юридическом вузе*)

Скороходова Т.Н. – преподаватель кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России (*Формирование профессиональной компетенции средствами иностранного языка*)

Шедий С.А. – доцент кафедры иностранных языков Орловского государственного аграрного университета, кандидат педагогических наук (*Краткая характеристика лингводидактической модели вторичной языковой личности*)

*Сборник
материалов межвузовского научного семинара
20 декабря 2006 г*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
КУРСАНТОВ, СЛУШАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ
СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

Технический редактор

М. В. Гревцева

Свидетельство о государственной аккредитации
Рег. № 0543 от 15.03.02 г.

Подписано в печать __. __. 2006 г. Формат 60x90¹/₁₆.

Усл. изд. л. _____. Тираж _____ экз. Заказ № _____.

Орловский юридический институт МВД РФ.
302027, Орел, Игнатова, 2.