

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

**ЯЗЫК И РЕЧЬ:
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ**

Сборник материалов межвузовского научного семинара

19 декабря 2007 г.

Орёл
ОрЮИ МВД России
2007

УДК 4
ББК 81
Я41

Я41 **«Язык и речь: социокультурный аспект» межв. науч. семинар** (2007 ; Орел). *Сборник материалов межвузовского научного семинара 19 декабря 2007 г.* / Под ред. к.филол.н., доц. Л. И. Анохиной. Орел: Орловский юридический институт МВД России, 2007. 88 с.

Сборник подготовлен по материалам межвузовского научного семинара, проходившего 19 декабря 2007 года на базе кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации, посвященного вопросам социокультурного аспекта языка и речи - важнейшего фактора модели социокультурного взаимодействия. Речь рассматривается как сугубо человеческий феномен, предназначение которого состоит в трансформировании социокультурного опыта в понятия. Рассчитан на ППС кафедр иностранных и русского языков неязыковых вузов, студентов, аспирантов и адъюнктов, всех, кто интересуется вопросами языкознания.

УДК 4
ББК 81

© Орловский юридический институт
МВД России, 2007 г.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| Абакумова О.Б. ДЕОНТИЧЕСКИЕ НОРМЫ В СЕМАНТИКЕ ПОСЛОВИЦ..... | 5 |
| Абрамкина О.Г. РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ..... | 12 |
| Анохина Л.И. К ВОПРОСУ КЛАССИФИКАЦИИ, ВОСПРИЯТИЯ И ПОРОЖДЕНИЯ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ..... | 15 |
| Базавлук Л.М. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА, ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ КУРСАНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ..... | 28 |
| Болохонцева Н.М. РОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО СВЯЗЬ С ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ..... | 35 |
| Егорушкина Т.Д. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ – НЕОТЪЕМЛЕМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ..... | 37 |
| Жучкова Н.Ф. РЕШЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОЦИО-КУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ | 42 |
| Зюськин В.А. ПРОГНОЗИРУЕМОСТЬ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ..... | 44 |
| Иванова О.Ю. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ..... | 48 |
| Кононова Е.Н. АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... | 51 |
| Лейкина М. М. ОТ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА К ПРАГМАЛИНГВИСТИКЕ..... | 54 |
| Логинова Г.Н. ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО УЗУСА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ..... | 59 |
| Логинова И.В. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ..... | 63 |
| Мамедова Е.Г. СИМВОЛИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СЛОВА «РОССИЯ» В ТВОРЧЕСТВЕ МЦЕНСКОГО ПОЭТА И.АЛЕКСАНДРОВА..... | 65 |

| | |
|--|----|
| Миняева Е.А. ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА В ГРУППАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА..... | 68 |
| Подагуц Л.В. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ И ФАКУЛЬТЕТОВ..... | 71 |
| Прусова Ю.М. К ВОПРОСУ О РОЛИ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ..... | 73 |
| Рослякова В.Н. К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ НЕМЕЦКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ..... | 76 |
| Сергеева Н. И. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.... | 78 |
| Скороходова Т.Н. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ | 82 |
| Щербенко Л.Р. РОЛЬ АНТОНИМИИ В ОВЛАДЕНИИ ЯЗЫКОМ..... | 84 |
| КОРОТКО ОБ АВТОРАХ | 87 |

ДЕОНТИЧЕСКИЕ НОРМЫ В СЕМАНТИКЕ ПОСЛОВИЦ

Абакумова О.Б.

Аннотация

Статья посвящена вопросам анализа деонтической картины мира, которую можно выявить через семантику пословиц и поговорок. Паремии понимаются, как прецедентные тексты, за которыми стоят прецедентные ситуации. Используя расширенный аппарат семантических падежей, можно выявить этнические нормы социального поведения и описать ценностный уровень национальной языковой личности.

Annotation

The article is devoted to the problems of analyses of proverbs and sayings and deontic norms they preserve in their semantic structure. It is possible to reveal these norms of social behaviour and their ethnic specific features using case grammar technique and thus describe ethnic language personality.

Вслед за Карауловым (Караулов 1987) и В.Н.Телия (Телия 1996) мы понимаем пословицы и поговорки как прецедентные тексты. Эти экспрессивные единицы назидательного характера фиксируют вековой опыт народа и на бытовом уровне обсуждают проблемы, социально значимые для человека и человечества, содержат утилитарные и этические нормы социального поведения, принятые в данном лингво-культурном сообществе, дают определения и оценки социально и психологически значимым феноменам, которые отражаются в нашем сознании в форме национально-культурных концептов.

На когнитивном уровне языковой личности в период социализации происходит формирование иерархии ценностей, и важная роль в этом процессе принадлежит языку, посредством которого происходит усвоение духовных и нравственных ценностей. Становление национальной языковой личности связано с усвоением когнитивной базы данного лингво-культурного сообщества, которая включает прецедентные феномены и стереотипы (Красных 2003). Усваивая культурные предметы, человек усваивает культурно-значимые ассоциации, коннотации, оценки, мнения, которые содержатся в прецедентных текстах, высказываниях, связанных с прецедентными именами и типизированными прецедентными ситуациями. Речь идет также об усвоении так называемой языковой картиной мира, которую мы определяем как нежестко структурированную систему языковых стереотипов, которая формируется в период становления языковых форм и поэтому неизбежно учитывает внутреннюю форму языковых единиц, то есть признаки, положенные в основу номинации, которые проявляются в прямых и переносных значениях слова, в семантике его производных, фразеологизмов и паремий, его специфической сочетаемости (Абакумова 2003, 2004). Это «совокупность...закрепленных в культуре данного общества ассоциаций, образующих сопутствующие лексическому значению содержательные

элементы, логические и эмотивные, которые складываются в стереотип» (Bartminski 1980:13). Исследователи фразеологии выделяют фразеологическую картину мира, а также пословичную картину мира. Внутренняя форма пословицы и фразеологизма фиксирует некую ситуацию (или ее фрагмент), имевшую место в действительности. Эта ситуация переосмысливается, типизируется и, став фундаментом внутренней формы, несет в себе определенную ценностную ориентацию, закрепляющуюся за ней сознанием последующих поколений носителей языка, использующих данную фразеологическую единицу (Муковникова, Абакумова 1998:71).

Деонтическая картина мира находится на пересечении языковой и концептуальной картин мира и входит составной частью в ценностную картину мира. Картина мира определяется современными исследователями как «совокупность знаний и мнений субъекта относительно реальной или мыслимой действительности», а концептуальная картина мира – как «глобальный образ мира, существующий в сознании какого-либо социума в определенный период истории и лежащий в основе мировидения человека» (Столярова и др. 2003).

Деонтические нормы включают в себя правовые, морально-этические нормы, а также социальные правила и законы. Социальные нормы – это общепринятые шаблоны поведения, создаваемые людьми в целях успешного взаимодействия и регуляции общественных процессов. Нормы поведения связаны с оценкой поведения и состояния. Нормы, накладываемые обществом, являются социально-положительными, их соблюдение вызывает одобрение, и, наоборот, нарушение норм и несоблюдение запретов вызывает отрицательную оценку окружающих.

Вопросы ценности и ценностных ориентаций исследовались главным образом в логике, где под оценкой обычно понимают суждение о ценностях. Под ценностью понимается всякий предмет любого интереса, желания, стремления и т.п. Проблема того, как понимать ценность, является предметом аксиологии, философского учения о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, то есть о связи ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности (ФЭС, 1983:763). Ценности не принадлежат внешнему миру, они проистекают от человека (Searle 1976: 175). Ценностные отношения закреплены в языке в семантических и иногда в синтаксических структурах. Ценностью может быть явление внешнего мира или факт мысли, то, что мы оцениваем, предмет оценки. Оценка же есть умственный акт, являющийся результатом нашего оценочного отношения к этому предмету. В отличие от ценности, которая может иметь только положительный знак, оценка может быть как положительной, так и отрицательной (Тугаринов 1968: 13).

Е.М.Вольф говорит об оценке как об универсальной категории, которая проявляет свою индивидуальность в языковых способах выражения оценочных значений и определяет универсальную модальную рамку оценки: субъект оценки, объект оценки, шкала, стереотипы, аксиологический предикат, интенсификаторы (Вольф 1985:9). Субъект оценки – лицо или социум, дающий оценку на основании имеющейся в его картине мира шкалы и соответствующих стереоти-

пов. Объект оценки – лицо, предмет или событие, которому приписываются ценности, или ценности, которые сравниваются. Субъект и объект оценки связаны между собой оценочным отношением, которое имеет значения «хорошо» и «плохо» и выражено оценочным предикатом. Модальная рамка оценки связана с прагматическим аспектом высказывания, который нелегко отделить от семантики оценочной структуры. Оценочная шкала имеет зону нормы, норма отражает признаковые характеристики стереотипа оцениваемого объекта. Стереотип является основным элементом шкалы, на которую опирается система абсолютных оценок, без представления об оценочном стереотипе сопоставление единиц было бы невозможно. Оценочный стереотип включает объекты или положения вещей с их объективными признаками и представления о месте этих объектов в ценностной картине мира. Ценностная картина мира опирается таким образом как на объективные, так и на субъективные факторы оценки. Оценка «хорошо» может означать как соответствие норме, так и превышение ее, оценка «плохо» всегда означает отклонение от нормы.

А.А.Ивин вводит понятие основания оценки, под которым понимается та позиция, те доводы, которые склоняют субъектов к одобрению, порицанию или выражению безразличия в связи с разными объектами и положениями дел (Ивин 1970:27). Оценочное высказывание вскрывает присутствие (или отсутствие) в действительном идеального. Идеализированная модель мира не столько познается, сколько создается, считает Н.Д.Арутюнова. Эта модель состоит из блоков, этими блоками являются нормы, изменчивые в одной части и устойчивые в другой, эксплицитные и неэксплицитные в применении к разным объектам. Этика создает устойчивые нормы. Эстетика ускользает от нормирования. Нормы строятся на укреплении связей между мотивами оценки и самой оценкой. Отношение между миром и его идеализированной картиной устанавливается через модусы желанного и должного, удовольствия и необходимости (Арутюнова 1988:59).

Опираясь на логическую традицию, Т.В.Булыгина и А.Д.Шмелев (Булыгина, Шмелев 1992:141) различают алетическую (объективную) и деонтическую (субъективную) модальность. Алетическая отражает объективные потенции мира, деонтическая – социально (то есть субъективно) детерминированные аспекты, связанные с долгом, с требованиями к поведению участников ситуации, предъявляемыми системой правил, с нормативным и ненормативным поведением. Деонтическая модальность предписывает что должно, что разрешено и что запрещено. Аксеологическая модальность различает негативные, позитивные и нейтральные оценки. Эмотивная модальность включает широкий диапазон чувств и эмоций: одобрение, восхищение, неодобрение и его разновидности (уничуждение, презрение и т.п.), нейтральную оценку.

Логика норм связана с деонтической модальной логикой, которая исследует логические структуры прескриптивного языка, то есть языка нормативного действия, реализующего норму (Кондаков 1975:39). Деонтическая логика может быть названа логикой того, что должно, можно и нельзя делать. То, что говорит нам, что должно, можно и нельзя делать, называется нормой, утверждает Г.Х.фон Вригт (Вригт 1986). Деонтические слова «запрещено», «обязательно»,

«позволено» он считает операторами общих действий и выделяет понятия «долженствование существования» и «долженствование действия», которые обозначают что должно быть и что должно быть сделано.

Исследователи утверждают, что сама норма, стандарт, не вызывает интереса в сознании говорящего, содержание языковых единиц в большей степени фиксирует отклонение от нормы как в одну, так и в другую сторону (Арутюнова 1988: 134). Однако в области аксиологических понятий, указывает Н.Д.Арутюнова, норма лежит не в середине шкалы, а совпадает с ее положительным полюсом; хороший – это не «сверхнорма», а норма. Идентификация хорошего с нормой производится не относительно действительного, а относительно идеального состояния мира. Сообщения о том, что объект удовлетворяет желаемому стандарту или предъявляемым требованиям, почти столь же информативны как сообщения об отклонении от нормы. Вследствие этого ситуация соответствия стандарту и особенно повышения требований имеет такой же широкий выход в лексику, как и ситуация несоответствия (Арутюнова 1988:234).

В.И. Карасик, исследуя ценностный аспект языковой личности, утверждает, что нормы поведения, в которых этот аспект проявляется, обобщают и регулируют множество конкретных ситуаций общения и поэтому относятся к особо важным знаниям, фиксируемым в значениях слов и фразеологизмов. Исследователь считает, что нормы поведения имеют прототипный характер, то есть мы храним в памяти знания о типичных установках, действиях, ожиданиях ответных действий и оценочных реакциях применительно к тем или иным ситуациям (Карасик 2004). Норма поведения предполагает определенную нормативную ситуацию, которая, по мнению В.И.Карасика, включает несколько типов участников, объект оценки и его идеальный (нормативный) прототип, нормативный модус и мотивацию. Предлагается выделять следующие типы участников нормативной ситуации: Куратор (коллективный образ хранителя норм, знающего как должен вести себя каждый); Экспрессор (личность или группа, выражающая свое отношение к кому-либо или чему-либо на основании определенной нормы); Респондент (личность или группа, к которой обращается Экспрессор с ожиданием реакции на основании определенной нормы); Публика (пассивные окказиональные участники нормативной ситуации). Объект нормативной оценки понимается как определенное качество Респондента, включающее его установки и действия, а прототип нормативной оценки – соответствующее качество с позиций Куратора. Нормативный модус представляет собой комбинацию различных измерений нормативной ситуации: нормативный знак («необходимо», «запрещено», «разрешено», «безразлично»); нормативная шкала, включающая разные степени качества; нормативное поле (сфера юридического, морального, утилитарного и т.д. суждения); нормативная эксплицитность (степень вербального выражения нормы поведения, которая может быть четко сформулирована в юридическом или дипломатическом кодексе или может подразумеваться в бытовом общении. Нормативная мотивация – обусловленность нормативной ситуации определенными культурными ценностями. Нормативные ситуации отражены в языке и представлены в пословицах, которые в

сжато виде содержат наиболее существенные предписания и оценки поведения людей (см. Карасик 2004). В.И.Карасик полагает, что можно говорить об индивидуальных, групповых, этнических и универсальных ценностях и считает возможным выделить этническую специфику норм и групповые осознания культурных ценностей (Карасик 2004: 30-31).

Нами были проанализированы английские и русские пословицы и поговорки, описывающие концепт «правда» в русском языке и концепт «truth» в английском, которые по определению содержат в своей семантике неэмплицитно выраженные нормы социального поведения и те качества характера человека, на которые обращают особое внимание представители русского и английского лингво-культурного сообщества.

По материалам русских и английских словарей нами было выявлено 112 русских и 69 английских паремий, включающих существительные «правда» и «truth». Применяв к ним аппарат семантических падежей, мы выяснили, что самой типичной падежной категорией в этой группе является «квалитатив», который мы определяем как «падеж, которым характеризуется качество описываемого объекта». В целях нашего исследования можно разграничить «квалитатив действия», который характеризует физические действия, и «квалитатив состояния», который характеризует эмоциональные состояния или свойства людей.

Анализ показал, что эксплицитно выраженные предписания социального поведения представлены только в 7 русских и 6 английских паремиях, но, исходя из того, что русских паремий в два раза больше, можно сделать вывод, что эксплицитность социальных норм больше характерна для английской культуры, чем для русской.

Самой многочисленной падежной категорией в русском языке является «квалитатив принадлежности высшим силам» (12 единиц). Предписание социального поведения эксплицитно выражена императивом только в одной пословице: «*За правду не судись, скинь шапку да поклонись*» (Не следует искать правду в суде, она принадлежит высшим силам). Эта позиция имплицитно представлена и в других единицах данной категории: «*Правда к Петру и Павлу ушла, а кривда по земле пошла*». «*Правда божья, а суд царев*». «*В правде Бог помогает, а в кривде запинаят*» (карает). «*Была правда у Петра и Павла*» и др.

Таким образом, подтверждается определение правды у В.И.Даля, который считал, что вернее будет понимать под словом «правда» правдивость, справедливость, правосудие, правоту. «*Истина от земли, достояние разума человека, а правда с небес, дар благостыни*» (Даль 2002). В данных текстах реализуется позиция Куратора-Верующего, если дифференцировать понятийный аппарат, предлагаемый В.И.Карасиком. Нормативная мотивация в данном случае определяется христианскими ценностями, которые учат человека смирению. Но приведенные тексты допускают и другую интерпретацию норм. В классификации В.И.Карасика это утилитарные нормы, или нормы реализма (Следует полагаться на себя), русский человек не верит, что на земле есть прав-

да (ср.: *«На Бога надейся, а сам не плошай», «Нет правды на земле, но нет ее и выше»*).

Вторая эксплицитно выраженная прескрипция в русских поговорках - *«С правдой не судись»* (Не следует идти против правды). Пояснением этой мысли могут быть тексты других поговорок этой категории, которую мы назвали «квалитатив силы»: *«Правда всегда перетянет», «Правда свое возьмет», «Правда 12 цепей разорвет», «Правда силу родит», «С правдой шутки плохи»*. Нормативная ситуация в данном случае включает позицию Куратора, который предупреждает нечестного человека об опасности идти против правды (утилитарная норма) и позицию Экспрессора, который высказывает мысль, содержащую этические нормы (Следует надеяться на лучшее) (см.: Карасик 2004: 29).

Следующий текст назидательного характера *«За правду денежки подавай, да и за ложь тож»* можно отнести к двум падежным категориям: «квалитатив ценности» (вместе с поговорками *«Горькая правда лучше сладкой лжи», «Правда дороже золота», «Дороги твои сорок соболей, а на правду и цены нет», «Засыпь правду золотом, а она всплывет»*) и к категории «привилегия умного» (*«Дурак правду по капле понимает, а лезть по ложке»*). Позиция Экспрессора во втором случае связана с выражением утилитарных норм (Следует знать правду), но говорящий жалуется на свою несостоятельность, так как он не может самостоятельно узнать правду, отличить ее от лжи, поэтому он готов платить, а также отрицательно оценивает Респондента, который, по его мнению, не соблюдает нормы контакта (*Нельзя быть нечестным*). С другой стороны, зная высокую цену правды, он не хочет нарушать этические нормы (*Нельзя быть неблагодарным*).

Еще одно русское прескриптивное высказывание *«Ври, ври, мужичок, может быть, и правда»* связано с позицией Экспрессора и представляет категорию «квалитатив ситуативной принадлежности» (ср.: *«Во всяком камне искра, во всяком человеке правда, да не скоро ее выбьешь», «Правда твоя, правда и моя, да где она?», «И ложь правдою стать может», «Временем и дурак правду скажет»*). В текстах данной категории, как нам представляется, выражаются этические нормы. В речи каждого человека есть своя правда, поэтому не следует быть высокомерным и считать свою правду единственно верной.

Три оставшихся русских директива связаны с отношением к делу: *«Дело знай, а правду помни», «Дело знай, а правды не забывай», «За правое дело своей головы не жалея и чужой не милуй», «За правое дело стой смело»*. Мы отнесли их к категории «квалитатив необходимости». Позиция Куратора требует выполнения этических норм жизнеобеспечения и контроля (Следует выполнять свое дело хорошо, вкладывать в него душу, Следует быть справедливым).

Английский материал дал возможность выделить 6 прескриптивных директивов. Наиболее многочисленную падежную категорию составляет «квалитатив опасности» (13 единиц), которые представлены императивами *«Speak the truth and run», «Follow not truth too near the heels, lest it dash out thy teeth», «All the truths are not to be told»* (Не следует говорить всей правды, это опасно). Куратор предупреждает о необходимости соблюдения утилитарных норм (Следует

ет быть осторожным и благоразумным). Сюда же нужно отнести четвертый прескриптивный текст *Hide nothing from the minister, physician and lawyer*.

Оставшиеся паремии содержат призыв к соблюдению этических норм: нормы контакта «*Better speak the truth rudely than lie covertly*» (Следует быть честным) и нормы взаимодействия «*Tell the truth and shame the devil*» (Нельзя быть трусом).

Анализ паремий показал, что русская культура в большей степени ориентирована на соблюдение этических норм, чем английская, но социальные нормы более эксплицитно представлены в английских прецедентных текстах, чем в русских. Три из шести эксплицитных английских директива советуют говорить правду, но не всю и не всем, помня об опасности. Русские прецедентные тексты описывают этот концепт как явление, принадлежащее высшим силам, сложное, противоречивое, у каждого свое, но призывают не быть высокомерным, быть благодарным, выполнять свое дело хорошо, и верить в силу правды, которая все равно победит.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений (Оценка, событие, факт). М.: Наука, 1988.

2. Арутюнова Н.Д.. Логический анализ языка. Ментальные действия. М., Наука, 1993.

3. Арутюнова Н.Д.. Язык и мир человека. М., 1998

4. Абакумова О.Б. Языковая картина мира и языковые стереотипы// Язык и коммуникация. Орел, 2003. С.59- 65.

5. Абакумова О.Б. Когнитивный аспект языковой личности и языковые стереотипы // Языковая личность как предмет теоретической и прикладной лингвистики. Тула, 2004.С.11-15.

6. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Модальность//Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. М., 1992.С.110-153.

7. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М., 1985.

8. Вригт фон Г.Х. Логико-философские исследования. М., 1986

9. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 2-х томах. М., 2002.

10. Ивин А.А. Основания логики оценок. М., 1970.

11. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

12. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004.

13. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке//Языковая личность: культурные концепты. Волгоград-Архангельск. 1996.

14. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М., 1975.

15. Красных В.В. «Свой» среди чужих: миф или реальность? М., 2003.

16. Муковникова О.А., Абакумова О.Б. Картина мира и ее отражение в семантике глагольных фразеологизмов, включающих названия явлений //Язык и коммуникация. Орел., 1998.

17. Столярова Л.П., Пристайко Т.С., Попко Л.П. Словарь лингвистических терминов. Киев, 2003.

18. Телия В.Н. Русская фразеология. М.,1996.
19. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. Л., 1968.
20. Философский энциклопедический словарь. М.,1983.
21. Чернейко Л.О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. М.,1997.
22. Bartminski J. Zatozenia teoretyczna slownika //Slovník Půdových stereotypů jazykových.-Wrocław, 1980.
- 23.Searle J. Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge, 1976.

РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Абрамкина О.Г.

Культура общения в педагогике рассматривается в прикладном, профессиональном аспекте. Отмечается, что коммуникативная деятельность является основным видом деятельности педагога, а общение - сферой, в которой протекает процесс образования и воспитания личности.

Педагогическая наука в настоящее время активно использует знания по общей психологии, социологии и социальной психологии о сущности и природе общения, способах и формах функционирования в различных группах, особенностях и роли общения в развитии личности, ее социализации.

Уникальные особенности общения, как формы, в которой протекает деятельность людей, в том числе и такая специфическая, как воспитание, заставляет педагогов серьезно изучать проблемы общения.

Как отмечает В.А. Кан-Калик [1], *при решении обучающей задачи* общение позволяет обеспечивать реальный контакт с обучающимися; формировать положительную мотивацию учения; создавать обстановку коллективного познавательного поиска и совместных раздумий.

При решении воспитательных задач с помощью общения налаживаются воспитательные и педагогические отношения, контакт между педагогом и обучающимися, что во многом способствует успешности учебной деятельности; формируется познавательная направленность личности; преодолеваются психологические барьеры; формируются межличностные отношения в ученическом коллективе.

При решении развивающих задач через общение создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности:

-преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность и т.п.);

-создаются возможности для выявления и учета индивидуально-типологических особенностей обучающихся;

-осуществляется коррекция в развитии и становлении важнейших личностных качеств (речь, мыслительная деятельность и др.);

Существует различные определения коммуникативной культуры. Коммуникативная культура личности представляет собой совокупность норм, ценностей и установок, реализуемых в общении при помощи социальных навыков коммуникации (Киселева О.О.).

Коммуникативная культура личности определяется как система знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе, в котором живет, и которые органично, естественно и непринужденно реализует личность в деловом и в эмоциональном общении (Мудрик А.В.).

При этом коммуникативная культура обладает общими признаками культуры, отражая специфический характер коммуникации. Рассмотрим эти признаки:

Исторический характер проявлений коммуникативной культуры выражается в том, что способы и формы общения вырабатывались в ходе исторического развития. Они закреплены в обычаях, традициях, нравах. Это явилось "своеобразным достижением человеческой культуры, одной из форм очеловечивания человека, облагораживания его природных инстинктов, страстей и аффектов" [2].

Ценностный характер коммуникативной культуры выражается в том, что базовыми в ней являются гуманистические ценности. Качественная оценка коммуникации определяет степень значимости для субъекта общения ценностей коммуникативной культуры. При этом само общение должно явиться для субъекта ценностью.

Нормативный характер коммуникативной культуры проявляется в том, что в коммуникативном поведении субъект ориентируется на нравственные нормы. На личностном уровне информация о нравственных нормах, должном и обязательном является установочной в коммуникативной деятельности. "Нормативность пронизывает все сферы общения, начиная с использования знаковых систем (норм речи, жестов, мимики) и кончая самыми сложными нравственными и политическими взаимоотношениями. Нормативы, действующие в процессе общения, затрагивают каналы коммуникации, использование коммуникативных средств, передачу информации индивидом индивиду" [3].

Информационный аспект коммуникативной культуры позволяет рассмотреть содержание социально значимой информации, которая обеспечивает стабильность общества как системы и способствует взаимопониманию и взаимодействию людей в процессе общения. Коммуникативная культура основана на умении ориентироваться в информационной структуре общения. При этом существенное значение имеет социально-психологическая информация, которая передается и при помощи языка этикета, использующего стандарты общения, коды, знаки, символы.

При таком подходе коммуникативная культура рассматривается нами как один из компонентов общей культуры личности, представляющий собой совокупность таких знаний, умений, навыков, которые позволяют ей результативно использовать свои психические, физические, личностные качества для эффективного решения коммуникативных задач (Кузнецова Т.Н.).

Задача современного этапа образования состоит в развитии формирования личности обучающегося, в обеспечении его культурно-личностного роста, т.е. обеспечения в обучении и воспитании позитивных изменений аксиологических, познавательных установок обучающегося, его знаний, отношений и реальных форм поведения.

Решение этой задачи возможно через организацию обучения, затрагивающего базовые личностные образования, в частности опыт самого обучающегося. Строительство (самостроительство) личности возможно лишь во всестороннем взаимодействии обучающегося с другими участниками учебно-воспитательного процесса и в активной деятельности.

Огромную роль в процессе культурного роста личности обучающегося играет общение, так как индивидум становится личностью в процессе приобретения социального опыта в сознательной активной деятельности и общении. Общение рассматривается как одно из главных средств формирования как общей личностной культуры, так и всех ее интегральных компонентов.

Коммуникативная культура - значимое интегративное качество личности, включающее систему коммуникативных знаний, умений, навыков, определяющих определенную позицию личности в коммуникативной деятельности.

Коммуникативная культура проявляется в общении, которое характеризуется (в учебно-воспитательном процессе) как процесс взаимодействия педагога и обучающегося; отличается динамичностью, полиструктурностью, творческим характером, разнообразием вербальных и невербальных средств коммуникации, импровизацией; обуславливается самочувствием педагога и ученика, стилем общения, характером речевой деятельности.

Формирование коммуникативной культуры осуществляется стихийно, неосознанно, что влияет на результаты педагогического взаимодействия. А при выявлении достаточно четких критериев оценки уровня ее сформированности, определении факторов, наиболее значимых для ее формирования, организации на технологическом уровне деятельности с акцентированием коммуникативных задач, - процесс формирования коммуникативной культуры становится управляемым, а, следовательно, вероятность его результативности значительно повышается.

Библиография

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.- 190с.
2. Волченко Л.Б. Культура поведения, этикет, мораль. – М.: Знание, 1982. – 64с.
3. Вичев В. Общение как предмет этико-прикладного исследования // Этика. Мораль. Воспитание: Сб. статей. – Новосибирск, 1982. – 192с.

К ВОПРОСУ КЛАССИФИКАЦИИ, ВОСПРИЯТИЯ И ПОРОЖДЕНИЯ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

Анохина Л.И.

В каждом обществе за одной из наиболее общих сфер социальной жизни закрепляется разновидность языка, которая часто отличается от других разновидностей того же языка по всем основным параметрам – лексикой, грамматикой, фонетикой. Разновидность литературного языка, предназначенная для функционирования в определенной сфере человеческой деятельности, называется функциональным стилем. Каждый функциональный стиль отбирает и организует языковые средства в зависимости от задач общения. Для многих современных литературных языков выделяются обиходно-литературный, газетно-политический, производственно-технический, официально-деловой и научный функциональные стили. Объем каждого из функциональных стилей языка, соотношение друг с другом, место в стилистической системе в разных языках не одинаковы.

Функциональные стили – категория социальная и историческая. Она зависит от исторически изменяющихся социально-культурных условий использования языка и порождается сложностью и многообразием общественно-речевой практики людей. Функциональные стили различны в различных языках и в различные эпохи существования одного языка.

Функциональные стили реализуются в устной и письменной формах. Они имеют особенности в лексике, фразеологии, словообразовании, морфологии, синтаксисе, фонетике, в использовании эмоционально-оценочных и экспрессивных средств, в наличии своей системы клишированных средств.

Функционально-стилистические границы в современных литературных языках тонки и сложны, однако существует регулярная воспроизводимость, предсказуемость употребления определенных языковых явлений для каждого функционального стиля.

В немецком языке, как, собственно, и в русском, устному разговорно-бытовому стилю противопоставляются четыре книжно-письменных функциональных стиля литературного языка: официально-деловой, научный, стиль массовой коммуникации и художественно-литературный. Каждый стиль появляется в свое время — тогда, когда в обществе созрели условия для его формирования, когда язык достигает высокой степени развития.

Научный стиль – это стиль, обеспечивающий получение и сохранение научных знаний. Время появления научного стиля разное в разных странах. Так, в средние века, в эпоху феодализма, «ученым языком» всей Западной Европы была латынь — международный язык науки. С одной стороны, это было удобно: ученые независимо от своего родного языка могли читать сочинения друг друга. Но, с другой стороны, такое положение мешало формированию научного стиля в каждой стране. Поэтому развитие его протекало в борьбе с латынью. На основе национальных языков формировались средства, необходимые для выражения научных положений, мыслей. Первый научный журнал был

издан только 5 января 1655 г. при Французской академии - «Журнал ученых». В настоящее время в мире выпускается более 50 тысяч научных журналов.

Начало формирования языка русской науки относится к первой трети XVIII века. В этот период Российская академия опубликовала ряд трудов на русском языке. В 30-е годы XVIII в. язык научных книг был самым обработанным и совершенным среди различных литературных жанров. Однако в этот период и позднее — вплоть до начала XX в. — язык науки еще не выделился в самостоятельный функциональный стиль. Он был еще очень близок к языку художественной литературы. Сочинения ученых и писателей трудно было различить, настолько они были похожи.

Основное направление развития научной речи от начала XX века и ранее к современности — это, прежде всего, стремление к формированию собственной системы языковых средств, обособленной и замкнутой, стремление к строгому и четкому изложению мыслей, к отталкиванию от художественного стиля, к исключению всего эмоционального и образного. Эталонем научной прозы становится строгое, логическое, сухое изложение «Математических начал» Ньютона. Основная задача научного стиля — предельно ясно и точно донести до читателя сообщаемую информацию. Это наилучшим образом достигается без использования эмоциональных средств. Ведь наука апеллирует, прежде всего, к разуму, а не к чувству. Научно-техническая революция изменила и сам характер исследования. Научные проблемы решаются теперь, как правило, усилиями не одиночек, но коллективов ученых и инженеров. Поэтому современный способ научного изложения можно определить как коллективный, или формально-логический, в котором не остается места для эмоциональности. Сфера применения научного стиля очень широка. Это один из стилей, оказывающий сильное и разностороннее влияние на литературный язык. Совершающаяся на наших глазах научно-техническая революция вводит во всеобщее употребление огромное количество терминов, которые переходят со страниц специальных изданий в повседневный обиход. Если раньше толковые словари составлялись на основе языка художественной литературы и в меньшей степени публицистики, то сейчас описание развитых языков мира невозможно без учета научного стиля и его роли в жизни общества. Достаточно сказать, что из 600 000 слов авторитетнейшего английского словаря Уэбстера (Вебстера) 500 000 составляет специальная лексика.

Научный стиль обычно делят на четыре подстиля: собственно научный, учебно-научный, технический и научно-популярный. В его рамках сформировалось большое число жанров. К жанрам научного стиля относятся, например, статья, монография, учебник, патентное описание, реферат, аннотация, документация, каталог, справочник, спецификация, инструкция, реклама. Конечно, реклама имеет и признаки и публицистического стиля. Каждому жанру присущи свои индивидуально-стилевые черты, однако они не нарушают единство научного стиля, наследуя его общие признаки и особенности.

Для выражения и передачи научного знания формируется специальный язык. К важнейшим стилевым особенностям языка науки, прежде всего, следует отнести обобщенность и отвлеченность, логичность, объективность.

Специфика научного мышления диктует обобщенность и отвлеченность языка научной прозы. Наука трактует о понятиях, выражает абстрактную мысль, поэтому: *Количественные изменения переходят в качественные. Человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Радар фиксирует скорость движения транспортного средства.* Эти предложения из разных областей науки и техники объединяет предельная обобщенность, отвлеченность. Первое предложение — философская истина. Во втором предложении из области конституционного права речь идет не о конкретном человеке конкретно, данного субъекта Российской Федерации. Напротив, здесь говорится обо всех существующих на его территории людях. В третьем предложении характеризуется не определенный радар, но все радары данного типа, данного класса, используемые для контроля соблюдения правил дорожного движения.

Для языка науки в целом характерно и использование особого вне-временного, т. е. тоже обобщенного, значения настоящего времени (Präsens): значит, действие происходит или процесс протекает не сейчас, в данный момент, но всегда, постоянно — способен происходить / протекать.

Интеллектуальный характер научного познания обуславливает такую важную особенность языка науки, как его логичность. Она выражается в предварительном продумывании сообщения, в монологическом характере и строгой последовательности изложения. В этом отношении научный стиль, как и некоторые другие книжные стили, противопоставлен разговорной речи.

Коллективный характер современных научных исследований определяет объективность языка науки. Роль говорящего, авторское «я» в научном изложении весьма незначительны. Главное — само сообщение, его предмет, результаты исследования или эксперимента, представленные ясно, четко, объективно, независимо от тех чувств, которые испытывал исследователь во время эксперимента / проведения исследования, в процессе написания научной работы. Чувства и переживания автора научного сообщения выносятся за скобки, не участвуют в речи. Субъективность и эмоциональность исключаются. Научное изложение объективно, что выражается, как правило, в безличности языкового выражения, в отсутствии по преимуществу авторского «я» и сопутствующих ему эмоций. Поэтому в научной речи предпочтительнее, чем в других функциональных стилях речи, предложения со сказуемым в страдательном залоге (Passiv) или залоге состояния (Stativ).

И последнее требование к научному изложению: оно должно быть точным. Точность — неперемное условие любой речи. Но в каждом стиле это понятие наполняется особым смыслом. В научной речи точность предполагает отбор языковых средств, обладающих качеством однозначности и способностью наилучшим образом выразить сущность понятий.

В синтаксическом плане характерно сочетание сжатости, уплотненности, «экономности» изложения с максимальной полнотой, пространностью. В

лексики употребительны термины или близкие к ним слова. В научном изложении словам должно быть тесно, а мыслям просторно (Н. Некрасов).

Лексика научной речи является своеобразной. Она состоит из трех основных пластов: а) общеупотребительных слов, б) общенаучных и терминологических, в) номенклатурных наименований и своеобразных служебных слов, организующих научную мысль.

К общеупотребительной лексике относятся слова общего языка, которые наиболее часто встречаются в научных текстах. Например: *Здесь нет ни одного специального слова, между тем это научная речь.* В любом научном тексте такие слова преобладают, составляют основу изложения. Благодаря общеупотребительной лексике язык науки сохраняет связь с общелитературным языком и не превращается в язык мудрецов или, как иногда говорят, в язык жрецов, понятный только посвященным, ученым. В зависимости от состава читателей доля общеупотребительной лексики меняется: она уменьшается в работах, предназначенных для специалистов (может составлять не больше половины всех слов), и возрастает в сочинениях, обращенных к широкой аудитории. Научный стиль берет слова из общелитературного языка, производя их тщательный отбор. Прежде всего, отбираются те слова, которые наиболее оптимально выполняют главную функцию, установку научного стиля подчеркивать общее, отвлеченное, абстрактное. Слово в научной речи обычно называет не конкретный, индивидуально неповторимый предмет, а класс однородных предметов, т.е. выражает не частное, индивидуальное, а общее научное понятие. Например: *Право – основное понятие юриспруденции.* Кроме того, научная речь изменяет значение общеупотребительных слов в соответствии со своими принципами. Происходит изменение, приспособление значения общеупотребительных слов к задачам научной речи.

Общенаучная лексика — это второй значительный пласт лексики научной речи. Если весь словарь научного стиля представить в виде концентрических кругов, то внешний круг составит общеупотребительная лексика, а второй, внутренний — общенаучная лексика. Это уже непосредственная часть языка, или, как выражаются ученые, метаязыка, науки, т.е. языка описания научных объектов и явлений. При помощи общенаучных слов описываются явления и процессы в разных областях науки и техники. Эти слова закреплены за определенными понятиями, но не являются терминами. Ср., например: *операция, вопрос, задача, явление, процесс, базироваться, поглощать, абстрактный, ускорять, ускорение, приспособление.* Как общенаучное слово лексема *вопрос* имеет значение «то или иное положение, обстоятельство как предмет изучения и суждения; задача, требующая решения; проблема». Оно используется в разных отраслях науки в таких контекстах: *К вопросу о валентности; Изучить вопрос; Узловые вопросы; Национальный вопрос; Крестьянский вопрос; Поднять вопрос; Оставить вопрос открытым; Вопрос требует незамедлительного решения.*

Терминология — это ядро научного стиля, последний, самый внутрен-

ний круг, ведущий, наиболее существенный признак языка науки. Термин^{*} - слово или словосочетание, точно и однозначно называющее предмет, явление или понятие науки и раскрывающее его содержание – воплощает в себе основные особенности научного стиля и предельно соответствует задачам научного общения. В основе термина лежит научно построенная дефиниция. В отличие от слов общелитературных, нетерминов, значение которых несколько размыто, неопределенно, он обладает строгим, четко очерченным значением; называет все существенные признаки, необходимые для раскрытия понятия, обозначенного словом-термином: показывает общность данного понятия с другими, а также специфичность данного понятия. Благодаря тому, что термин обозначает строгое научное понятие, он входит в систему понятий той науки, к которой принадлежит. И нередко системность терминов оформляется языковыми, словообразовательными средствами. Существование термина в системе — также важная его особенность.

Особую группу в составе лексики научного стиля составляют номенклатурные знаки. Они резко, существенно отличаются от терминов. Если в основе терминов лежат общие понятия, то в основе номенклатурных знаков — единичные. К номенклатурным знакам в области юриспруденции относятся, например, статьи, параграфы и пункты определенных законов и подзаконных актов, географические названия, названия организаций, предприятий, учреждений.

Служебные слова, организующие научную мысль, выполняют общие для научного анализа, научного рассуждения функции: подтверждают ранее приведенные рассуждения (*однако, с другой стороны, тем не менее, все же, наоборот, в противоположность этому*), а также ограничивают соображения, указывают на время осуществления исследования, на последовательность аргументации, вводят примеры, констатируют степень объективности информации.

Таким образом, структуру лексики научного стиля можно представить следующим образом. Основу, ядро ее составляет терминология. Далее близкий по функции и важный пласт — общенаучная лексика. И затем общеупотребительная лексика, в количественном отношении составляющая не менее половины всех слов.

Есть некоторые особенности научной речи и в области морфологии. Главная из них — преобладание имен (существительных и прилагательных) над глаголами. Высокий процент существительных обусловлен предметным, а не динамическим характером научного изложения. Наука, прежде всего, трактует и объясняет суть вещей, предметов и явлений, для чего нужны существительные — имена этих вещей. Роль же глаголов сводится к функции связи, со-

* [Терминус, по преданиям, имя римского бога, блюстителя границ, пограничных столбов, межевых знаков и камней, считавшихся священными. Легендарный римский царь Нума Помпилий построил в Риме храм Термина и учредил в честь бога праздник — терминалии. К межевому знаку приходили жители окрестных сел, украшали камень, приносили жертвы и веселились. Первоначально слово означало "межевой знак, пограничный камень", позже - "окончание" конец, граница", еще позже — "срок, период", и, наконец, его стали использовать в современном значении.]

единения понятий. Сравнительно большое количество прилагательных объясняется задачами описания, характеристики, важными в научном стиле.

Интересная морфологическая особенность научной речи — использование во множественном числе абстрактных и вещественных существительных. Слова эти во всех стилях, кроме научного, не имеют множественного числа. В научной же речи они приобретают во множественном числе значение вида или сорта.

Значительными особенностями отличается синтаксис научной речи. Необходимость доказывать, аргументировать высказываемые мысли, обнаруживать причины и следствия анализируемых явлений ведет к преимущественному употреблению сложных предложений, а среди типов сложного предложения преобладает сложноподчиненное предложение как наиболее емкая и характерная для научной речи языковая форма. Синтаксические построения в научной речи гораздо сложнее, чем в художественной прозе. Статистические подсчеты показали, что в романах XIX века (в авторском повествовании) сложные предложения составляют половину всех предложений (50,7%), а в научных работах того же периода — почти три четверти (73,8%). При этом средняя длина сложного предложения в художественной прозе — 23,9 слова, а в научной прозе — 33,5 слова.

Для научного изложения характерна в целом неличная манера. Авторское «я», как правило, исключается, его заменяет более скромное и объективное авторское «мы», означающее «мы с вами», «я и аудитория». Но и его семантика здесь настолько ослаблена, что оно вполне может быть исключено.

Однако неверно было бы думать, что язык науки сух, невыразителен. Ему присущи если не изящество, то выразительность и красота. И они заключаются не во внешних словесных украшениях — ярких метафорах, броских эпитетах, в разнообразных риторических упражнениях.

Красота и выразительность языка научной прозы — в краткости и точности выражения мысли при информативной максимальной насыщенности слова, в энергии мысли.

Продуктом речемыслительной деятельности людей (общества) являются тексты. Слово текст происходит от латинского *textus* — ткань, сплетение, соединение. В учении о знаковых системах вербального и невербального характера (семиотике) текст — осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации, в том числе обряд, танец, ритуал и тому подобное. Текст в языкознании — это последовательность вербальных (словесных) знаков, объединенная смысловой связью, основными свойствами которой являются связность и цельность. Прежде всего, любой текст — это источник информации, предназначенный для цитирования. Правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми единицами и их соединениями, но и необходимым общим фондом знаний, коммуникативным фоном. Восприятие текста связывается с пресуппозициями — компонентами смысла, которые должны быть истинными для того, чтобы предложение не воспринималось как семантически аномальное (ср., напр., «Каждый знает, что *Мюнхен* — столица

Федеративной Республики Германии) или неуместное в данном контексте. Дискуссионным остается вопрос о минимальной протяженности текста (например, может ли считаться текстом одна коммуникативная реплика). Качественные отличия текста от высказывания, несомненно, существуют.

Текст – многоаспектное явление, допускающее большое разнообразие подходов к его исследованию и определению его сущности. Вот одна из дефиниций: Текст – это любая последовательность предложений, организованная во времени или пространстве таким образом, что предполагает целое. Различают устные и письменные тексты. Оба вида должны удовлетворять требованию «текстуальности» – внешней связности, внутренней осмысленности, осуществления необходимых условий коммуникации и так далее. Для обоих видов текста существенным является вопрос об его идентичности, о так называемой канонической форме, исследуемый текстологией.

Одной из проблем этой науки является типология текстов. Здесь существует несколько подходов, которые отражают как тенденции в самой текстологии, так и достижения функциональной грамматики, семантического синтаксиса, теории речевых актов, лингвистики текста и смежных наук – социолингвистики, психолингвистики и других.

При попытках классифицировать тот или иной текст может быть применено два подхода: экстралингвистический, связанный с вопросом членения неязыковой действительности на сферы общения, и интралингвистический.

Экстралингвистические, а точнее социолингвистические, классификации текстов проводятся в соответствии со сферой деятельности и целям коммуникации людей (ср., напр., «Сельское хозяйство», «Промышленность», «Юриспруденция», «Детская речь», «Болезни животных» и т.п.). Их лингвистическая релевантность обусловлена только тем, что в речемыслительной деятельности людей (общества) и ее продукте – текстах – закрепляются принципы отбора и сочетания языковых средств, а также их комбинаторика.

Интралингвистический подход к классификации может учитывать расчленение информативной сферы языка. Но так как выделяемые функции языка присущи, как правило, текстам всех функциональных стилей, хотя и в разном соотношении, этот подход используется только как дополняющий социолингвистические классификации.

Другие интралингвистические классификации текстов основываются на интралингвистической информации разного характера. При этом последовательно ведется поиск интралингвистических дифференциальных черт текстов. В настоящее время на первый план выдвигаются вопросы коммуникативно-прагматической организации текста. Прагматика рассматривает «отношения между выражениями, объектами, к которым относятся эти выражения, и теми лицами, которые используют эти выражения, или теми ситуациями, в которых они используются»¹. Иными словами, через прагматику человек вводится в исследование, а лингвистические исследования поднимаются до философского обобщения связи между субъектом и объектом. При прагматической классифи-

¹ Монтегю Р. Прагматика. // Семантика модальных и интенциональных логик. – М., 1981. – С.254.

кации с учетом качественной разницы модальных областей принято выделять деонтические и эпистемические тексты.

I. Нормативные или предписывающие (деонтические) тексты регулируют совершение действий с точки зрения определения правил. К ним принадлежат официально-деловые тексты, такие, как *договоры, государственные акты, юридические законы, постановления, уставы, инструкции* и т.д. Основной функцией деонтических текстов является функция воздействия. По мнению большинства логиков, к таким текстам не применим истинностный критерий.

II. Непредписывающие или дескриптивные / описательные (эпистемические) тексты – это тексты, к которым применим критерий истинности, они с разной степенью достоверности описывают положение дел в мире.

Эпистемические тексты, в свою очередь, могут быть подвергнуты дальнейшему разбиению на основе двух критериев полевого характера:

1. Эпистемические характеристики, выражающие разную степень достоверности информации текста для реципиента, которая обуславливается: а) знаниями автора о мире и потенциальном реципиенте, эпистемическими установками автора, включающими его функционально-стилистические пресуппозиции; б) знаниями реципиента об авторе и мире, эпистемическими установками реципиента, включающими его функционально-стилистические пресуппозиции; в) эпистемическими элементами текста (документы, фотографии, имена исторических лиц, мест, событий, исторические факты и т.п.). Таким образом, речь идёт об эпистемической модальности текста, ядром которого служат эпистемические модальные операторы. Для определения действительного уровня достоверности необходимо ввести в анализ и исследователя с его пресуппозициями.

2. Векторы текстуальной актуализации хронологической системы языка, которая рассматривается как функционально-стилистическое поле. Ядром в ней являются модальные временные операторы, выражаемые (видо-)временной системой глагола. Вектор актуализации характеризует всю хронологическую систему данного текста, задавая параметры ее функционирования. Он определяется по корреляции центральной грамматической точки отсчета «здесь – сейчас» (видо-)временной системы с перцепцией объективного времени участниками коммуникации.

По этим критериям тексты подразделяются на четыре группы:

1. Научно-технические тексты с темпоральным вектором «всегда», коррелирующим с модальностью объективной достоверности. В этих текстах «здесь – сейчас» автора и реципиента (чтеца) включаются в сферу действия вектора «всегда». Поэтому в них употребляются преимущественно (видо-)временные формы плана настоящего в значениях, не ограниченных, как правило, конкретными временными рамками. Это создает при поддержке и уточнении другими текстуальными эпистемическими средствами, такими, как «*д о к а з а н о*», «*у с т а н о в л е н о*», и т. П., модальность объективной достоверности.

2. Тексты-«мемуары» (репортажи, воспоминания), характеризующиеся вектором «прошлое» и модальностью объективированной достоверности. Представляя события, имевшие место в прошлом как с позиции автора, так и реципиента, такие тексты характеризуются двумя временными линиями – линией событий с (видо-)временными формами плана прошедшего и линией автора (видо-)временными формами плана настоящего. Обе временные линии реципиент соотносит с прошлым по отношению к своему «здесь – сейчас». Объективизация текста достигается такими эпистемическими средствами, как модальные операторы «знаю», «верю», «сомневаюсь», «опровергаю», а также цитатами документов, фотографиями и т.п.

3. Тексты непосредственного межличностного общения с вектором актуализации «здесь – сейчас» и модальностью субъективированной достоверности. Следует отметить, что лишь некоторая часть подобного рода текстов может рассматриваться как чисто эпистемическая. Во многих случаях такие тексты гетерогенны и имеют доминацию деонтической модальности. В таких текстах объективный момент речи и грамматическое «здесь – сейчас» собеседников совпадают. Употребление (видо-)временных форм предопределяется их парадигматической семантикой и конситуацией. Обсуждаемые события получают модальную характеристику через непосредственную интерперсональную оценку.

4. Художественные тексты с вектором «ноль» и модальностью «как если бы» достоверности. Такие тексты описывают вымысел, то есть события, не имеющие непосредственного коррелята в объективной действительности. Информация достоверности («художественная правда») достигается использованием таких эпистемических средств, как указание исторических дат, мест, лиц и т.п., употреблением (видо-)временных форм в их системно-определяемых значениях без корреляции с действительным миром. Реципиент соотносит описываемый вымысел с прошлым, настоящим или будущим, но отсутствие реального референта превращает их в «художественное настоящее» для реципиента. Следовательно, (видо-)временная система функционирует в художественном тексте, прежде всего, как система упорядоченности.

Выделенные четыре типа текстов имеют идеальный статус текстов-конструктов. Реально тексты обычно определяются одним из доминирующих коррелятов темпорального вектора и модальности достоверности при наличии таких фрагментов текста, которым соответствуют дополнительные векторы и модальности.

Предлагаемые лингвистические критерии классификации текстов относятся к истинностным условиям, которые должны соблюдаться в общении. Установление самой истинности – дело конкретных наук, к которым относятся тексты.

Прагматические признаки модального характера определяют наиболее общую классификацию текстов, соотносимую с традиционными интуитивно выделяемыми функциональными стилями. За ней следует разделение текстов по прагматическим признакам коммуникативно-направленной природы. Даль-

нейшее деление текстов происходит по семантическим и синтаксическим признакам.

Изучение иностранного языка является обязательным компонентом профессиональной подготовки научного работника. Хорошее знание иностранного языка открывает ученому доступ к научной информации на иностранных языках, позволяет быть в курсе последних достижений мировой науки по избранной специальности, принимать непосредственное участие в различных формах международного сотрудничества. Необходимым условием формирования творческой способности специалиста является развитие его мыслительной и практической деятельности. Именно способность к самостоятельной постановке интеллектуальных и профессиональных задач с их последующим решением становится главным критерием деятельности, так как мыслительная деятельность каждого человека тем продуктивнее и логичнее, чем полнее и глубже он усвоил всеобщие категории мышления.

На занятиях адъюнктов и соискателей по иностранному языку дальнейшее совершенствование творческих способностей возможно при обучении порождению иноязычного научного текста на основе его рецептивного усвоения. Материалом, на базе которого проводится обучение, с точки зрения интралингвистической классификации являются преимущественно эпистемические тексты 1-й и 2-й групп (диссертации, монографии, статьи, обзоры и т.п.). В соответствии с экстралингвистической классификацией это тексты, в широком смысле относящиеся к сфере правовых отношений между членами того или иного человеческого сообщества. Так называемый «срез научного произведения изнутри» дает реципиенту возможность проследить закономерности составления научных текстов различных жанров. Преимущественное использование логического метода при изучении научных текстов в отличие от интуитивного позволяет проникнуть в творческую лабораторию ученого, в ход его рассуждений. Таким путем удастся выявить те мыслительные операции или умственные действия, которые приводят к реализации как содержания, то есть раскрытия основного коммуникативного намерения, так и возможностей языка.

Характерологические особенности научных текстов обусловлены и такими экстралингвистическими факторами, как творческий процесс деятельности ученого. Продуктивное мышление принято рассматривать как единство Интеллектуального, эмоционального и волевого, то есть личностного, проявляющегося в динамике мышления при решении творческих задач. В смысловой структуре текста и лингвистической экспликации мысли последовательно отражается (за исключением некоторых фаз действий по поиску способа решения проблемной ситуации) процесс интеллектуальной деятельности ученого, проявляющийся при решении творческой задачи. Фазы мыслительного процесса можно представить следующим образом: осознание проблемной ситуации → поиск способов решения (→ реализация неадекватного решения → блокада → движение в блокаде – мыслительная деятельность по преодолению смыслового барьера, создаваемого условиями творческой задачи → интуитивное решение → адекватное решение) → сопоставление полученных результатов. Фазы дотек-

стовой мыслительной деятельности ученого проецируются на текст, проявляясь в смысловой структуре текста. Так, «осознание проблемной ситуации» соотносится в тексте с «конфликтной ситуацией», «поиск способа решения» - с формулированием идеи, а также ее формализацией, а «сопоставление полученных результатов» - с «выводом». Это объясняется тем, что в диалоге с предполагаемым реципиентом ученый преследует цель наиболее ясно, логично изложить суть дела. Для этого он демонстрирует тот путь, который прошла его мысль в поисках истины. Не менее важно, как, каким путем она была достигнута, так как от способа решения проблемы зависит истинность результата.

Такое строгое соответствие фаз психической деятельности их речевому выражению в научном тексте диктуется необходимостью максимального приближения средств выражения к содержательной области. Одним из таких средств является смысловая структура текста, сами отношения в ней, которые можно рассматривать как синтаксические на уровне текста. Научный текст всегда логичен. В отличие от эксплицитных средств логичности, связывающих между собой высказывания в умозаключении, отношения в смысловой структуре текста имплицитны. Они являются внутренними, глубинными отношениями логичности. Их можно выявить лишь на основе сопоставления фаз когнитивной деятельности при решении творческих задач и отношений в смысловой структуре научного текста, которая обусловлена, прежде всего, его содержанием. Научный текст формируется и развертывается с целью выражения научного знания, одним из основных признаков которого является преемственность, влияющая на смысловую структуру научного текста. На основании идей о единстве научного знания под преемственностью понимается такая форма взаимосвязи, которая предполагает сохранение отдельных элементов отрицаемого (в процессе развития) знания и включение их в новое знание, обеспечивая тем самым его целостность, непрерывность и направленность. Преемственность характеризует научное знание со стороны его функционально-генетических связей, на основании чего можно различать старое (известное), новое (авторское) и прогнозируемое знание.

Функционально-генетические связи могут осуществляться посредством контекста, который как бы окружает новое знание, изложенное в определенном тексте. Речь идет об особом эпистемическом контексте, который качественно отличается от текста, так как он виртуален и представляет собой инвариант научного знания, сформированного на основе добытого, известного. Контекст не дает точного представления о знании, но содержит явную информацию о том, в каком направлении последуют дальнейшие разъяснения. Текст и эпистемический контекст взаимообусловлены: контекст вызывает «ответную реакцию», которая способствует формированию содержания данного текста, а текст задает свой определенный контекст, его ретро- и перспективу. Эпистемический контекст – это не только инвариант добытого ранее знания, но и того знания, которое, возможно, будет получено в будущем, в непрерывной цепи познания. Несмотря на неизвестность, неопределенность, прогнозируемое знание также представляет собой контекст содержания реального текста. Функцией эпистемического контекста является включение нового, авторского знания в общий

фонд знания, обеспечение преемственности научного знания. Эпистемическая трактовка текста позволяет предположить, что смысловая структура научного текста включает определенные смысловые отношения текста с его эпистемическим контекстом. Научный текст имеет довольно строго фиксированную устойчивую жанровую конструкцию и определенные жанровые характеристики смысловой структуры. Преемственность старого и нового знания в плане его объективированности передается в тексте благодаря выражению логических отношений включения, соположения и противоположения между теми или иными элементами содержания текста и его эпистемического контекста. Эти отношения выражаются языковыми единицами в определенной текстовой позиции – в зачине статьи. Со стороны же субъективированности оценка изученности объекта, актуальности и значимости нового также выполняет функцию связи содержания текста с эпистемическим контекстом. С оценкой актуальности нового тесно связано представление о прогнозируемом знании, эксплицированном как в зачине, так и в концовке текста (так называемая «рамочная» структура текста).

Научный текст как источник научной информации является законченным в смысловом, логико-лингвистическом и композиционном отношении речевым произведением. Текст принимает логическую структуру, определяемую задачами коммуникации. Определение текста как «произведения речетворческого процесса»² позволяет увидеть во внешнем, строго информативном, словесно-рассудочном тексте его создателя и разработать логическую технологию так называемого двойного прочтения текста. Дискурсивное прочтение последовательной цепочки суждений и умозаключений (текст) позволяет обнаружить в ней ее творца. Согласно Гегелю, научный текст подлежит двойному прочтению. Нужно увидеть в одном тексте, состоящем в языковом плане из предложений, абзацев и грамматических периодов, а в логическом – из суждений, умозаключений и цепочки доказательств, другой текст, отражающий внутреннее движение мысли автора, внутреннюю форму текста. Здесь речь идет о внутренней речи, то есть речи для себя, во внешней, то есть речи для других. К характеристикам внутренней речи можно отнести следующие особенности: а) особый синтаксис (сокращенный, свернутый, сливающий подлежащее со сказуемым), б) редуцирование фонетической стороны речи, в) преобладание смыслов над их значениями.

Анализ внутренней формы мышления и выделение языковых реалий необходимы для создания так называемого текста-конструкта (модели текста), который может быть использован в методических целях при обучении адъюнктов и соискателей созданию научных текстов так называемого второго порядка: аннотация, реферат, рецензия, обзор. Именно малые формы позволяют наиболее продуктивно формировать операционные моменты научного мышления в процессе их порождения. Они также открывают простор для развития различных компонентов творческого мышления, так как передают в сжатой форме содержание первоисточников.

² Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. – С.18.

К операционным компонентам мышления психологи относят анализ, синтез, анализ через синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификацию, систематизацию и моделирование. Сопоставление аутентичного научного текста и его краткого изложения в виде, например, реферата позволяет выявить те мыслительные операции, которые лежат в основе формирования и формулирования предикатов различного ранга. Так, предикат 1-го ранга, выражающий основное коммуникативное намерение научного текста, может рассматриваться как результат абстрагирования от несущественного и выделения главного. Предикат 2-го ранга, представляющий собой логическое развертывание основного тезиса, приведение аргументов «за» и «против» основного коммуникативного намерения, является результатом целого комплекса мыслительных действий: анализа, синтеза, анализа через синтез, сравнения и обобщения. Классификация и систематизация обеспечивают разделение и последующее объединение как детальных объектов, так и их групп, классов (систематизация). Данные действия лежат в основе создания реферативных обзоров.

В текстологии получило распространение исследование текстов с помощью определенного текста-конструкта (модели). На его основе порождаются возможные варианты этого текста. Таким образом, модель текста является результатом конструирования идеального типа текста и его признаков. Модель строится на перечне атомарных содержательных предикатов в комбинации с теми лингвистическими формами, которые необходимы для реализации в процессе порождения текста. Моделирование способствует поиску ярких примет подлинно научного содержания и особенностей его лингвистического воплощения. Логика создания иерархии предикативных программ является одной стороной творческого мышления. Его вторая сторона – отбор языковых средств, характерных для научного стиля речи как на родном, так и на изучаемом иностранном языке.

Создание научного текста любого порядка происходит на основе схемы порождения речевого высказывания, выдвинутой А.А. Леонтьевым и Т.В. Рябовой³ и И.А. Зимней⁴. Применение натурального языка (родного или изучаемого иностранного) возможно только через фазу внутренней речи. Следовательно, особое значение приобретает этап внутреннего программирования, содержательные компоненты научного текста и этап внешней реализации (качество речи = адекватное языковое выражение данного содержания на языке общения).

³ Леонтьев А.А., Рябова Т.В. Фазовая структура речевого акта и природа планов // Планы и модели будущего в речи. – Тбилиси, 1970. – С. 27 – 32.

⁴ Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978. – С. 65 – 83.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА, ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ КУРСАНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Базавлук Л.М.

Практические цели учебной дисциплины «Русский язык в деловой и процессуальной документации» обуславливают её содержание, структуру в целом и построение отдельных тем.

Цель учебного курса «Русский язык в деловой и процессуальной документации» для курсантов ОрЮИ МВД России, обучающихся по специальности Правоохранительная деятельность, – дать необходимые знания о русском языке, богатстве его лексики и фразеологии, своеобразии грамматического строения и структуры, формах реализации и ресурсах; познакомить с основами культуры речи, с различными нормами литературного языка, его вариантами; преподать обучаемым основы ораторского искусства, сформировать у курсантов представление о речи как инструменте эффективного общения, научить приемам ведения деловых бесед.

Трудно встретить сейчас человека, полностью равнодушного к современной речи и удовлетворённого её состоянием. Всё более укрепляется в сознании современников то, что речь человека – это лакмусовая бумажка его общей культуры, что владение литературным языком составляет необходимый компонент образованности, интеллигентности и что, наоборот, языковая малограмотность всегда является признаком низкой культуры.

В языке есть слова, которых нужно стыдиться. О таких словах и пойдёт речь далее.

Что такое *сквернословие*: порок или болезнь?

Вопрос этот поставлен не совсем правильно. Так же, как алкоголизм и курение, сквернословие сначала, когда ещё можно остановиться, не сказать, не произнести (аналогично: не выпить, не закурить), – безусловно, порок. Потом постепенно, незаметно сквернословие становится болезнью. Человек уже не может построить элементарное предложение, не употребив плохих слов. Вседозволенность речи оборачивается болезнью интеллекта, бедой искажённого сознания. Часто такой человек, попадая в «приличное общество», старается больше молчать, чтобы ненароком не сказать грубого слова.

Нам всем следует понимать опасность тотального распространения сквернословия, которое в последнее время принимает угрожающие черты и формы.

С этой целью курсантам 1 курса Орловского юридического института МВД России⁵ было дано задание высказать своё мнение об употреблении нецензурных слов и выражений молодыми людьми XXI века.

⁵ 2005-2006 учебный год.

Курсант 109 учебной группы Хузин Константин пишет: «Я **не**⁶ считаю сквернословие негативным явлением».

Исаков Евгений (109 учебная группа): «Избавиться от сквернословия теперь, когда на этом языке (!) разговаривают практически все, очень сложно, практически невозможно. По-моему, каждый молодой человек, при желании, мог бы написать (!) свой словарь по сквернословью, так как знает очень много выражений с ненормативными словами».

«Написать» можно художественное произведение (рассказ, стихотворение), статью в газету, сочинение в школе, а если этот глагол употребляется с сочетанием «словарь по сквернословью», то это, по крайней мере, свидетельствует об отсутствии у курсанта представления о лексической сочетаемости слов. В противном случае налицо подтверждение тезиса о существенном снижении культурного уровня современной молодёжи.

Курсант 109 учебной группы Мартынов Андрей справедливо замечает, что «люди употребляют нецензурные слова потому, что у них бедный словарный запас». Однако с его мнением о том, что «некоторые думают, что они становятся важнее и приобретают авторитет», употребляя ненормативную лексику, согласиться трудно. Если и «приобретают авторитет», то только у таких же, как и они, людей маловоспитанных и плохо образованных.

Курсант 109 учебной группы Давыдов Александр негодует: «Как противно видеть, что по улице идёт подросток, взрослый, или, что ещё более гадко, девушка, и ругается нецензурной бранью, а потом все удивляются, откуда пятилетние дети знают такие слова».

Курсант 109 учебной группы Карташов Олег объясняет причину всё большего распространения «скверных слов» в обществе всеобщей распущенностью. Он пишет: «В наше время подросткам не уделяют надлежащего внимания, плохо воспитывают, к тому же отрицательную роль играет телевидение ... хочу сделать вывод: ... чистота речи нужна так же, как и чистый воздух».

Работа курсанта 109 учебной группы Наливалкина Романа содержит противоречивые, логически не объяснимые смысловые и языковые соответствия, то есть алогизмы. «С одной стороны, – пишет он, – употребление данных слов ведёт к бескультурью и разложению общества, но, с другой стороны, я сам, да и моё окружение, употребляю и, мало того, говорю на этом позорном языке». Курсант **не** считает сквернословие негативным явлением: «... проблемы в этом нет, это в порядке вещей. Несмотря на высокий уровень культуры в нашей стране [?! такое мнение, согласитесь, по меньшей мере, довольно-таки странно], почти каждый человек сквернословит и ведёт себя *бескультурно* [здесь должно быть наречие с приставкой *не-*]. Честно говоря [уже хоть это радует!], я и сам употребляю нецензурные слова и выражения, но не считаю, что мой культурный уровень и социальное положение ниже, чем у самого культурного человека» [нонсенс! однако подобное мнение, к счастью, относится к числу единичных].

⁶ Здесь и далее в цитатах из работ курсантов разрядка, примечания и комментарии мои. – Л.Б.

Курсант 108 учебной группы Афонин Егор пишет: «Моё мнение о сквернословии такое: подобные слова не должны исходить из уст [! – высокий стиль! – прим. моё. – Л.Б.] воспитанного человека. Хотелось бы, чтобы эти слова не употреблялись в речи вообще, но всё же в современном мире без сквернословия не обойтись». Мнение Афонина Е. содержит всё тот же алогизм: употребление глагола «обойтись» в данном случае неуместно, так как, согласитесь, ставить вопрос в том виде, как ставит его курсант: можно или нет обойтись в современном мире без сквернословия, – нельзя. Речь идёт о другом: современный цивилизованный мир должен отказаться от такого грязного понятия, как сквернословие, тем более что сам курсант чуть ниже констатирует: «... общество, в котором преобладает сквернословие, выглядит нецивилизованно», даже сравнивает людей, употребляющих ненормативную лексику, с наркоманами, «которые не могут прожить без наркотиков и дня».

Интересно мнение курсанта 109 учебной группы Гонилова Олега, который пишет: «Каждое нецензурное слово – это хуление Бога и прославление сатаны. В результате воспитывается условный рефлекс: плохо тебе – матерись». Также считают курсанты 109 учебной группы Щербаков Сергей и Долинин Андрей.

Многие курсанты, в том числе и Гонилов О., высказали мнение: «матерятся не только взрослые: это негативное явление перешло и на подростков. В наше время диалог между людьми без «матов» услышать практически невозможно, так как «маты» стали наряду с обычными словами и мы порой их просто не замечаем. С помощью «матов» мы усиливаем свою правоту, чаще их слышишь, когда человек злится, нервничает».

Олег Гонилов поддерживает идею белгородских властей, которые ввели штраф за употребление нецензурных слов в общественных местах, так как «если не предпринимать никаких мер, то это может привести к катастрофическим последствиям. Сквернословием мы наносим большой вред нашему богатому, красивому языку и культуре в целом», однако ... в начале своей работы Гонилов О. написал, что «моё мнение относительно сквернословия нейтральное» [! – общий вывод: да, данное явление вредно, порочно, я это понимаю, соглашаюсь, но ... тезис в работе выдвигается совсем другой, а следовательно, опять сталкиваешься с противоречиями в мыслях и высказываниях курсанта].

Курсант 109 учебной группы Сотиков Сергей, наоборот, считает, что необходимо «вместе и сейчас же пробовать начинать решать проблему существования «чёрных» слов не только в нашей стране, но и в других странах». И далее констатирует: «... в противном случае в ближайшем будущем красивый и культурный язык исчезнет. Если все люди начнут говорить без «чёрных» слов, то это будет прекрасно для окружающего нас мира!».

Курсант 109 учебной группы Тихомиров Александр считает наличие в русской речи нецензурных выражений одной из актуальных проблем, он пишет: «а это может привести к необратимым последствиям». «До тех пор пока люди не осознают всю остроту проблемы, которая зашла и так слишком далеко, великий и могучий русский язык будет терпеть неоднократное поражение от своего же народа [!]».

Курсант 109 учебной группы Павел Леженин объясняет употребление людьми нецензурных слов отсутствием у них духовности и культуры. Он пишет: «Наиболее часто люди выражаются «матом», когда кого-либо ругают или выражают свои эмоции и при этом говорят, что у них нет других слов. Слова есть, просто они не знают, какие «культурные» слова нужно употребить».

Курсант 109 учебной группы Фомичёв Александр пишет: «Чаще всего бранятся те люди, которые не могут выразить свои эмоции по-другому. Это происходит потому, что народ не развивается духовно», даёт такой совет: «Если ты образованный, умный человек, имеешь достаточный запас слов, то ругательства никак не идут тебе к лицу».

Курсант 109 учебной группы Щербаков Сергей считает, что «сквернословие стало у нас незыблемой частью русского языка. Многие люди ведь даже не подозревают, какая огромная отрицательная энергетическая сила скрывается в тех словах, которые мы произносим вслух и даже про себя». И далее честно признаётся: «Хотя это и плохо, но без сквернословия совсем мы не обойдёмся. Но его употребление можно понизить до минимума... Прежде всего, на мой взгляд, нужно стремиться меньше сквернословить самому. Нужно обуздать свой язык!».

Курсант 108 учебной группы Конкин Андрей пишет: «Сквернословие разрушающе действует на человека: мат как бы становится частью его менталитета. Нет и не может быть каких-то универсальных рецептов от сквернословия. Ясно одно: избавление от этого порока возможно только при значительном повышении культурного уровня как общества, так и отдельного человека».

«Любовь к родине, к родному языку начинается с культуры родной речи. А чтобы родная речь была культурной, нужно удалить из неё сквернословие. А сквернословие не удалить, если люди сами этого не захотят. Так давайте же бороться со сквернословием!» – призывает Кудрин Дмитрий, курсант 109 учебной группы. Он сравнивает сквернословие с вирусом, «который проникает в сознание человека и оседает там, а удалить этот «вирус» очень сложно. Люди «матерятся», когда у них что-то не получается или когда они выражают свои отрицательные эмоции. Это происходит из-за того, что человек не развивается, не пополняет свой словарный запас».

Курсант 109 учебной группы Сычевский Владимир пишет: «Употребление человеком сквернословия является показателем его низкой культуры... Многие не пытаются исправить свою речь, улучшить её качество, так как в се (!) вокруг употребляют такие слова ... возможно ли вообще не употреблять в своей речи нецензурные выражения? [Курсант вопрошает, ответим ему: да, Владимир, не только возможно, но и нужно]. Хоть это и нехорошо, но никуда от этого не деться». Вот такой вывод делает старшина курса!

Курсант 109 учебной группы Гринькив Павел справедливо отмечает, что «любовь к родине, к родной культуре, к родной речи начинается с любви и уважения к окружающим людям», поэтому необходимо, как считает курсант 108 учебной группы Балякин Иван, бороться со сквернословием, так как оно является главной проблемой современной молодёжи: «Особенно неприятно становится, когда слышишь мат из уст девушки».

Статус нецензурных выражений в сегодняшней российской культуре амбивалентен. С одной стороны, их употребление, особенно публичное, остаётся табуированным. С другой, мат занимает видное место не только в повседневной жизни, но и в публичном пространстве и культурном производстве: художественные произведения с употреблением ненормативной лексики имеют определённый круг почитателей; в рекламе популярны эвфемизмы матерных выражений; ряду публичных деятелей употребление ненормативной лексики служит едва ли не «визитной карточкой».

Вопрос о статусе ненормативной лексики приобрёл особое звучание в свете скандала вокруг Филиппа Киркорова, употребившего нецензурные выражения в ходе общения с журналисткой на пресс-конференции. Примечательны доводы, приводимые Киркоровым в свою защиту: по его утверждению, он был спровоцирован самой журналисткой; кроме того, утверждает певец, публика ждёт и приветствует именно такое поведение. Скандал, таким образом, отражает присутствующее в культуре столкновение двух установок: с одной стороны, бытует представление о недопустимости публичного употребления обценной лексики, с другой, – представление о том, что это не только допустимо и оправдано, но даже востребовано обществом.

Данные опросов, посвящённых теме ненормативной лексики, дают основания говорить, что хотя нецензурные выражения, безусловно, являются значимой частью российской повседневности и культуры, сфера их «легитимного» существования жёстко ограничена «зонами интимности» – ситуациями, в которых мат служит либо целям коммуникации (как в «кругу своих», так и среди тех, для кого обценная лексика – неотъемлемая часть речи и общения), либо целям самовыражения и/или определённого эпатажа (опять же, в кругу «своих» или наедине с самим собой). Но как только ненормативная лексика возникает в публичном пространстве и, более того, в публичной коммуникации – адресуется другому, отношение к ней меняется на негативное.

С одной стороны, употребление ненормативной лексики, по данным опроса, – практика обычная и обыденная: подавляющее большинство курсантов и студентов (97%) говорят, что они используют в речи нецензурные выражения. Треть респондентов (31,8%) утверждают, правда, что это случается редко, и только 3% говорят, что подобных выражений вообще не употребляют (см. таблицу).

При взгляде на эти цифры можно было бы заключить, что употребление ненормативной лексики является если не одобряемым, то молчаливо допускаемым поведением. Однако подобный вывод был бы поверхностным и поспешным.

Несмотря на то, что большинство участников опроса сами употребляют нецензурные выражения, в их представлении это не является нормой. Считают, что использовать в речи ненормативную лексику недопустимо, ни при каких обстоятельствах, 76,7% респондентов. Эта точка зрения преобладает и среди тех, кто никогда не употребляет нецензурных выражений, и среди тех, кто употребляет их редко. Противоположного мнения придерживаются только 8,7% опрошенных; особенно часто его разделяют те, кто сам часто использует

мат. Впрочем, из приведённой ниже таблицы видим, что даже среди часто использующих ненормативную лексику большинство опрошенных говорят, что это недопустимо.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: мы сталкиваемся с осуждением нецензурных высказываний, которое является скорее декларативным, «нормой для других». Существует, с одной стороны, признаваемая норма, согласно которой «ругаться матом – плохо», с другой – жизненный опыт, расходящийся с этой нормой и показывающий, что хотя, в общем, это и плохо, но в ряде случаев допустимо и воспринимается как должное.

| На вопрос «Считаете ли Вы скверно-слово негативным явлением в нашей жизни?» ⁷ | | | На вопрос «Как часто Вы используете в своей речи нецензурные слова?» | | |
|--|--------|-------|--|--------|-------|
| ответили: | Кол-во | % | ответили: | Кол-во | % |
| Да, считаю | 309 | 76,7 | Никогда | 12 | 3,0 |
| Нет, не считаю | 35 | 8,7 | Очень редко | 128 | 31,8 |
| Затрудняюсь ответить | 24 | 5,9 | Каждый день | 125 | 31,0 |
| Не задумывался на эту тему | 16 | 4,0 | Достаточно часто | 81 | 20,1 |
| Не вижу здесь проблемы | 8 | 2,0 | Постоянно | 51 | 12,6 |
| Другой ответ | 11 | 2,7 | Другой ответ | 6 | 1,5 |
| Всего | 403 | 100,0 | Всего | 403 | 100,0 |

«Обращаться с словом нужно честно. Оно есть высший подарок Бога человеку», – писал Н.В. Гоголь в статье «О том, что такое слово» (1844). В этом нравственном требовании, в афористичной форме выраженном великим русским писателем, содержится ключ к предложенной теме разговора.

В наши дни нередки такие фатальные аргументы и грустные сетования: общее падение нравственности неминуемо ведёт к упадку речевой культуры. Всё это, конечно, так, но нельзя прикрываться удобной формулой: «Ведь так теперь говорят все! В печати и в устной речи ещё и не такое встречается!». Нет, именно глубокое нравственное требование заставляет нас противостоять внешним неблагоприятным условиям. Пусть кто-то нарочито говорит плохо и неправильно, мирится с грязным, матерным словом в своей и чужой речи. Ну так что же! А я вот не буду подчиняться этому речевому «беспределу», ибо моим понятиям вкуса, воспитанности, нормам поведения это противно!

⁷ Анкетирование проводилось среди курсантов 1 «В», 2 «А», 2 «Б», 3 «А» и 3 «Б» курсов и среди студентов 1 курса ОрЮИ МВД России в I семестре 2006-2007 учебного года. Всего было опрошено 403 человека из 20 учебных групп.

Когда же мы поймём, наконец, что говорить и писать неграмотно, неряшливо, грубо – это не только некультурно, но и попросту безнравственно!

Как избавиться от сквернословия? Как беречь чистоту речи?

Надёжных рецептов здесь нет, но легче преодолеть эту беду, если не говорить плохих слов самому. Вспоминаются слова А.И. Солженицына, сказанные по другому поводу, но здесь уместно их привести: «Пусть это приходит в мир и даже царит в мире, – но не через меня». Человек может через свою речь влиять на состояние языка. Не нужно бояться быть белой вороной. «Все – пусть говорят, а я не буду!». Конечно, для этого требуется мужество. Даже не мужество, а доблесть, то есть мужество, помноженное на благородство. Позиция «Я – исключение!» трудна, но и притягательна для личности. Трудна потому, что дружеские отношения в жизни далеко не всегда бывают со знаком «плюс». Над тобой будут смеяться, подтрунивать, шутить, если ты в чём-то превосходишь своих друзей. «Ах, ты не пьёшь? До сих пор не куришь? Не ругаешься? Так если ты мне друг, я заставлю тебя выпить, я сам куплю тебе сигарет, я не позволю тебе быть чище, чем я».

Попробуйте устоять в такой позиции. Попробуйте не испугаться насмешек, презрения, даже одиночества. Молодой человек должен знать, что в жизни бывают периоды и в год, и в два, и в пять лет, когда нет рядом друзей, но есть семья, есть учёба, работа. Отсутствие таких «друзей» можно и нужно выдерживать, не хватаясь за первого встречного.

Позиция «Я – исключение!» притягательна потому, что отвечает глубинным потребностям личности выделиться, проявить свою уникальность. Древнейшее требование «Познай самого себя» означает «задай себе высоту, соверши, попробуй, сотвори свой образ»!

Психолог В. Петровский проводил в детском саду интересный эксперимент. Детям было запрещено переступать проведённую мелом на полу черту, за которой, кстати, не было ни игрушек, ни каких-либо других предметов. Экспериментатор (спрятавшись) наблюдал за детьми и видел, что все дети переступали загадочную линию. Нормальный ребёнок всегда готов себя испытать!⁸

Чтобы быть «исключением», мы должны быть пассионарны, должны отказать от инерции поведения. Мы не властны над речью других, но над собственной речью мы властны, это наше зеркало, и пусть оно не будет грязным.

Есть такое понятие: «целомудрие». Нравственная ценность целомудрия огромна. Точно так же можно беречь целомудрие и собственной речи. Если кто-нибудь один раз услышит от нас нехорошее, постыдное слово, незримую планку нашего авторитета на прежнюю высоту мы уже не поднимем.

Повторим ещё раз: если человек за всю свою жизнь не произнесёт ни грубого, ни резкого, ни ядовитого, ни грязного слова – значит, этот человек уже сделает великое дело, через свою речь хоть немного, но повлияет на состояние национального языка – конденсатор национальной совести.

Наша среда существования – в том числе и языковая – должна быть здоровой, очищенной от вредных примесей, годной для самовозрождения и обнов-

⁸ См.: Знание – сила. – 1991. – № 10.

ления. От каждого из нас в той или иной мере зависит здоровье языка, который мы хотим сохранить для новых поколений во всей его чистоте и накопленном веками богатстве.

Язык – не только важнейшее средство человеческого общения и орудие мышления и познания, но и, в известном смысле, наш Дом, наше духовное «жилище». И если не любить и постоянно не обустривать свой дом, то ведь и не воспитать любви и родственной привязанности к нему новых поколений, не пробудить в них высокого чувства ответственности за прошлое, настоящее и будущее своей культуры, своего языка. И, значит, совершенно прав великий писатель и мыслитель Ф.М. Достоевский, сказав для всех нас свою пророческую фразу: «Мир красотой спасётся».

И давайте научимся просить прощения, если что-то с языка вдруг сорвалось.

Подытоживая сказанное, повторим как своеобразное кредо:

Я исключение. Моя речь – это моё зеркало, моё достоинство. Настоящий контроль – это контроль изнутри.

РОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО СВЯЗЬ С ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

Болохонцева Н.М.

Данная статья посвящена понятию социальной и коммуникативной роли как одному из важнейших понятий в арсенале науки о речевом воздействии. «Роль» имеет несколько определений, но наиболее удачное – определение, которое дал ей И.А. Стернин: роль – это определенная типовая модель поведения людей, принятая в обществе правила поведения и общения для определенных стандартных ситуаций. Роли могут быть как социальными, так и коммуникативными. Социальная роль обусловлена социальным статусом человека (например, социальные роли: начальник, мать, учитель, милиционер, продавец, пешеход и т. д.). Люди, выполняющие определенные социальные роли должны вести себя по соответствующим правилам, следование которым во многом влияет на эффективность общения. И.С. Конн определили социальную роль как нормативно одобренный обществом образ поведения, ожидаемый от каждого занимающего данную социальную позицию. Р. Белл объяснял существование социальных ролей следующим образом:

- каждый человек является членом различных групп,
- в группе он обладает определенным местом в иерархии – статусом,
- статусу присущ престиж – влияние или некий ореол, придающий весомость высказываниям обладателя престижа,
- статусу присущи роли – регулируемые правилами способы участия в деятельности групп.

Социальные роли несомненно важны и должны учитываться при рассмотрении общения в социокультурном аспекте, но большее внимание хотелось

бы уделить понятию коммуникативной роли. Коммуникативная роль – поведение человека в общении в той или иной коммуникативной ситуации. Это своеобразный образ, который человек создает в общении для достижения определенной цели. Коммуникативная роль – это то, как человек подает себя в общении, кем он «прикидывается» для достижения той или иной практической цели: уверенный, стеснительный, знаток, сомневающийся, скромный, неудачник, сельчак и т. д. Коммуникативная роль – является очень важным понятием для эффективного речевого воздействия, так как исполнение коммуникативной роли дает человеку возможность воздействовать на окружающих в нужном ему направлении. Для того чтобы достичь тех или иных целей человек надевает определенную ролевую маску. Например, школьник симулирует болезнь, чтобы не пойти в школу; человек, стремящийся, чтобы его пожалели, говорит слабым голосом, ходит походкой больного.

Коммуникативная роль может не соответствовать социальной, так как спектр первых – гораздо шире и разнообразней, а их выбор, смена, умение разыграть составляют одну из сторон искусства эффективного коммуникативного общения конкретной личности. Социальная роль человека зависит от социальной сферы, в которой он оказывается. Например, один и тот же человек может быть начальником – в административной сфере, мужем – в семейной, пешеходом – в транспортной и т. д. Необходимо менять роли, оказываясь в других сферах, так как определенные роли действуют только в рамках соответствующих сфер. От этого во многом зависит эффективность речевого воздействия на собеседника. Если люди неправильно выполняют свои роли, могут возникнуть ролевые конфликты.

Для достижения эффективности в общении необходимо также уметь выбрать подходящую для ситуации коммуникативную роль и правильно ее исполнять. Коммуникативная роль должна изменяться с изменением ситуации.

Необходимо отметить, что одни и те же роли могут быть и социальными и коммуникативными: разница в том, что для человека та или иная роль социальная, если он действительно является начальником, инспектором, генералом, больным и т.д.; коммуникативная – если он изображает из себя этих людей.

Коммуникативные роли, согласно И.А. Стернину, подразделяются на стандартные и инициативные. Стандартная коммуникативная роль – это коммуникативное поведение человека, принятое в обществе для соответствующей социальной роли и ситуации. Она предполагает, что человек определенного социального статуса ведет себя в общении так, как принято в данной культуре, в данном обществе для людей его статуса – социальной роли (например, начальник – решителен, вежлив, распоряжается; учитель – понятно объясняет, уважителен к ученикам, культурно говорит, доброжелателен, но строг; ученик – вежлив по отношению к учителю, внимателен на уроке, культурно разговаривает, вежливо отвечает и т.д.).

Инициативные коммуникативные роли – это тот образ, который человек сознательно создает в общении для достижения определенной цели. Инициативные роли могут быть кратковременными (нуждающийся в помощи, проситель, «требователь», и т.д.) и долговременными (борец за правду, народный за-

щитник, борец за местные интересы). Если та или иная инициативная коммуникативная роль человека становится долговременной, исполняется долго годами, то она превращается ,согласно И.А. Стернину, в имидж. Имидж – это долговременная инициативная коммуникативная роль, долговременная ролевая маска, которая надевается человеком надолго для достижения популярности, завоевания внимания, поддержания интереса к личности, получения выборной должности и т.д.

Таким образом, мы видим, что те роли, которые человек играет в социокультурной среде оказывают довольно большое влияние на эффективность общения. Так как и социальные, и коммуникативные роли тесно связаны с процессом коммуникации, они могут либо способствовать ее продуктивности, либо вызывать коммуникативно аномальные ситуации (когда человек не справляется с правильным выбором подходящей для ситуации коммуникативной роли и неправильно ее исполняет; или когда он не изменяет роль с изменением коммуникативной ситуации).

Литература:

1. Городецкий Б. Ю. От лингвистики языка к лингвистике общения// Язык и социальное познание – Москва: 1990.
2. Мартынова Е. М. Стратегии коммуникативного поведения участников коммуникативно-дискомфортной ситуации// Язык и коммуникация: изучение и обучение – восьмой выпуск, Орел: ОГУ 2001.
3. Остин Дж. Слово как действие// Новое в зарубежной лингвистике – Вып. 17 – М.: Прогресс, 1986.
4. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие, Воронеж: Истоки 2001.
5. Тарасова И. П. Структура личности коммуниканта// Вопросы языкознания – 1992 - №2.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ – НЕОТЪЕМЛЕМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Егорушкина Т.Д.

Подготовка курсанта как будущего военного специалиста предполагает не только соответствующее его образование, но также и воспитание, формирование и развитие у него ряда качеств личности, которые обуславливаются особенностями будущей профессиональной деятельности. Формирование качеств личности, профессионально важных для будущего офицера, происходит в процессе всей учебно-воспитательной работы.

Успешное решение сложных задач обучения и воспитания в решающей степени зависит от преподавателя, его профессионального мастерства, эрудиции и культуры, владеющего современными методами педагогического поиска, способного творчески подходить к решению проблем обучения.

Каждый преподаватель - прежде всего воспитатель. Своим личным примером добросовестного и творческого отношения к работе, уважительной требовательностью и взыскательностью к обучаемым, приучением их к старательному выполнению своих обязанностей и прежде всего обязанности хорошо учиться и трудиться в своем коллективе каждый педагог и весь коллектив в целом решает задачи воспитания курсантов.

Воспитательные возможности в процессе обучения иностранным языкам обуславливаются формой обучения и содержанием учебной информации по предмету. Так, на всех этапах обучения вузовского курса иностранного языка постоянно используются такие формы работы, как беседы, заслушивание сообщений и докладов с их критической оценкой и др. При этом, преподаватель решает широкие воспитательные задачи, а именно – формирование у курсантов умения выступать перед аудиторией, аргументировать свою точку зрения, критически оценивать выступления товарищей и др.

Содержание учебной информации по предмету: газетный материал, тексты по специальности, темы для развития навыков устной речи и т.д. также способствует решению воспитательных задач. Но поскольку преподавателю иностранного языка очень часто и самому приходится заниматься подбором учебного материала, то тем более очевидно, что успешность решения педагогических задач как воспитательных, так и дидактических, всецело зависит от свойств личности этого преподавателя. Используя материалы текстов пособий, книг для чтения и газет, преподаватели имеют неограниченные возможности для реализации воспитательных функций своего предмета.

Как известно, воспитание - процесс двусторонний, ему присуща не только систематическая работа преподавателя, но и активная деятельность курсантов. В наше время, когда события и явления, в том числе социальные и политические развиваются с нарастающей быстротой и ростом средств политической информации, вооружение молодежи умениями самостоятельного познания становится необходимостью. Можно привести немало примеров, подтверждающих, что правильно поставленное обучение иностранным языкам соответствует развитию и мышления, и памяти, и воображения, взглядов и убеждений, а также других сторон личности. Естественно, что воспитание средствами иностранного языка может и должно осуществляться как на занятиях, так и во внеаудиторной работе.

На занятиях по иностранному языку в нашей академии организация деятельности курсантов предполагает не только нагрузку на их память, но и побуждает их к действиям по образцу, по аналогии, подводит их к умозаключениям, решению задач, развивающих мышление, волю, эмоции.

Все это имеет место, когда надо построить высказывание в связи с заданной ситуацией, когда при работе над текстом надо вскрыть внутренние смысловые связи и проникнуть в подтекст, когда надо составить собственное суждение о прочитанном и т.д. Формированию мировоззрения в большой степени способствует работа над страноведческим материалом, чтение различных текстов по соответствующей тематике. Мы знакомим курсантов с материалами о географическом положении стран изучаемого языка, их политическим строем, их

вооруженными силами, приобщаем курсантов к духовной культуре этих стран, что значительно расширяет их кругозор. Знакомим также с достопримечательностями данных стран, используя серии диапозитивов, которые были изготовлены самими обучающимися.

Принцип страноведческой направленности находит своё применение также и при отборе текстового материала для самостоятельного чтения. Отбор текстов для самостоятельного чтения является важной задачей, так как содержание таит в себе потенциальные возможности пробудить положительную мотивацию, вызвать потребность в чтении на иностранном языке и интерес к нему.

Одним из действенных факторов повышения эффективности учебной работы по иностранному языку является продуманная организация внеаудиторных форм работ и правильное сочетание их с аудиторными. Внеаудиторная работа не только нравственно обогащает, но и помогает более глубокому восприятию учебного материала, учит самостоятельно добывать знания. Роль внеаудиторной работы велика тем более, что крайне разнообразны ее формы. Это и занятия в кружках прослушивания, всевозможные конкурсы: конкурсы переводчиков, конкурсы-викторины по странам изучаемого языка, конкурсы политического плаката, беседы, доклады на конференциях по научной работе обучающихся, участие в выпусках стенной печати, в проведении тематических вечеров, оформлении кабинетов. Глубокий идейный смысл воспитательной работы во всех ее формах состоит в активном участии курсантов в общественной деятельности, в развитии их общественной активности и самостоятельности.

Такие виды внеучебной общественной деятельности, как: занятия в кружках, выступления с рефератами, докладами и беседами перед своими товарищами, подготовка и проведение вечеров, посвященных праздникам и знаменательным датам, обладают рядом особенностей формирующего характера, развивают принцип добровольности, сознательности, самостоятельности, стимулируют интерес, инициативу, творческий характер. Такие виды деятельности углубляют процесс познания, так как обучающийся стремится к расширению своих знаний, к их систематическому овладению, что способствует интенсивному развитию его научного мышления и сознания.

Если рассмотреть тот материал, который мы используем для воспитания обучающихся нашей академии, то это, прежде всего проведение вечеров и конференций, посвященных знаменательным датам из жизни нашей страны, стран изучаемого языка и замечательных людей, выпуск стенных газет и подборка текстов для проведения бесед. В конце учебного года мы проводим научно-практические конференции. На обсуждение выносятся лучшие доклады, рефераты и другие работы. Преподаватели стремятся пробудить у курсантов интерес к языку, а в результате активной работы у обучающихся расширяются и углубляются знания, воспитываются лучшие моральные качества.

Старательно готовят курсанты программу проведения конференций, изучают разнообразный дополнительный материал. Конференции - творческий отчет о занятиях языком, как в аудитории, так и вне ее. Число выступающих - свидетельство о массовости внеаудиторной работы. Это, конечно, огромный,

напряженный труд преподавателей, требующий от них больших усилий. Часто бывают задействованы от 20 до 30 обучающихся. В программу конференций входят отдельные сцены, стихи, музыкальные номера и т.п. В подготовке и проведении конференций обычно принимают участие все преподаватели. За последнее время у нас проводились конференции на английском языке: "Джон Рид - журналист на баррикадах", "Английские обычаи и традиции", "В.Шекспир", "Роль связистов в годы войны", "День радио", "День космонавтики". Так, например, к тематическому вечеру, посвященному английским обычаям и традициям, курсанты под руководством преподавателя подготовили выставку литературы на языке, выпустили стенные газеты. Курсанты разучивали стихи и песни, читали и обсуждали газетные и журнальные статьи.

Мы организуем встречи с людьми различных профессий, которые рассказывают о том, как важно знать иностранный язык и как они применяют его в своей профессиональной деятельности для расширения возможностей самостоятельно приобретать профессиональные знания, для получения необходимой информации в интересующей специалиста области.

Так, на одном из заседаний углубленного изучения иностранного языка преподаватель из орловского государственного университета рассказал о своей поездке в Индию, поделился своими впечатлениями, показал диапозитивы о стране. Курсанты узнали много нового и интересного из жизни народа этой страны.

Готовя выступление к торжественному заседанию, курсанты составляли словари-минимумы. Незадолго перед выступлением курсанты на аудиторном занятии выписывали и поясняли употребляемые ими новые языковые обороты, незнание которых могло бы снизить их интерес к выступлению или же затруднить понимание материала. То есть, приобщение курсантов к различным видам деятельности развивало у них стремление к самостоятельному поиску, к изучению истории страны изучаемого языка, знакомству с достижениями науки и культуры. Большая работа проводилась на кафедре, в связи с подготовкой торжественных заседаний, посвященных дню Победы, роли связистов в годы войны. Проводимые нами мероприятия способствовали воспитанию у курсантов чувства патриотизма, любви к своей Родине и профессии, а также способствовали привитию интереса к изучению английского языка и развитию их общеобразовательного уровня. При проведении наших мероприятий значительное место уделялось показу современной культуры, современного быта, знакомству с традициями и обычаями народа стран изучаемого иностранного языка. Так, в частности, на одном из заседаний кружка, посвященном знакомству со страной изучаемого языка, курсанты познакомились с текстами о праздновании Рождества в Англии и предрождественских традициях. Информация данных текстов не оставляла курсантов равнодушными, о чём свидетельствовала их сосредоточенная работа, высокая концентрация внимания. После изучения текстов курсанты получали задание рассказать о русских рождественских традициях и сравнить их с празднованием Рождества в Англии, при этом у курсантов появлялось желание получить дополнительные сведения, не упомянутые в текстах, у них возникали вопросы о других обычаях английского народа.

Результаты своей работы курсанты обычно оформляют в альбомах, на стендах, в стенгазетах, которые становятся достоянием всех курсантов академии.

Следует отметить и ту важную роль стенгазет на иностранном языке, которую они выполняют в качестве дополнительного средства, помогающего активизировать разговорную лексику. Стенгазеты и фотомонтажи на иностранном языке курсанты обычно выпускают под руководством преподавателя на разные темы, многие газеты бывают приурочены к юбилейным датам, некоторые связаны с учебной программой. Оформлению стенгазет курсанты отдают много времени и общественное поручение вырабатывает ответственность, чувство долга. Чтение газет расширяет кругозор курсантов. Так, например, большое значение в формировании общественно-политических интересов у курсантов имеет знакомство с материалами газет, посвященных жизни и деятельности великих военачальников. Изучение их биографий - это одновременно и изучение их деятельности, их героической борьбы за лучшую жизнь людей во всем мире.

Воспитание курсантов на примере их жизни помогает им с большей сознательностью и пониманием отнестись к своим обязанностям перед обществом, найти более нравственную собственную позицию по отношению к тому или иному факту или явлению. Как только вывешивается стенгазета, преподаватель рекомендует курсантам сделать ее краткий обзор или прочесть ту или иную статью и понять ее содержание. Работа по подготовке бесед разного рода стали регулярно проводиться на нашей кафедре, которые посвящены различным знаменательным датам и великим людям, способствует накоплению знаний у курсантов об обществе, о государствах, их политике, то есть формированию у них идейно-политических взглядов и убеждений. Однако это происходит при условии активного отношения курсантов к тем событиям, о которых они рассказывают на иностранном языке товарищам. Сам же процесс самостоятельного добывания этих знаний оказывает влияние на развитие у курсантов положительного отношения к умственному труду.

Осуществление нашей кафедрой комплексного подхода к воспитанию отвечает программным целям подготовки специалистов, которые должны владеть достижениями современной науки, иметь хорошую профессиональную подготовку, обладать высокими моральными качествами.

Хотелось бы остановиться на мероприятиях, способствующих формированию профессиональных и познавательных интересов курсантов. Ведь овладение иноязычной речевой деятельностью с опорой на межпредметные связи отвечает различным интересам курсантов, позволяет учитывать их индивидуальные особенности и склонности, что создаёт наиболее благоприятный режим для практического применения языка как средства общения и получения новой полезной информации. Для этого предварительно определяется тот фактический материал из курса других дисциплин, который может служить предметом заинтересованного общения на иностранном языке и привлекает курсантов к самостоятельному поиску новой информации. Правильный отбор языкового материала, его рациональное использование, соблюдение педагогических требова-

ний к содержанию обучения является одним из эффективных путей формирования интереса к иностранному языку у курсантов.

РЕШЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОЦИО-КУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Жучкова Н.Ф.

Курс английского языка должен быть лишен обычно допускаемых ошибок и искажений и соответствовать современным литературным нормам. Вместе с тем, анализ показывает, что в учебно-методическом обеспечении курса английского языка имеется ряд существенных недостатков, которые являются результатом отрыва от современной английской устной и письменной речи. По нашему мнению, эти недостатки следует устранять в ходе вводно-коррективного курса и на последующих этапах обучения.

Во вводном фонетико-орфографическом курсе важным является показ владения нужной интонацией (нисходящим и восходящим тоном). Недостаточно лишь только дать определение интонации, нисходящего тона, восходящего тона. Целесообразно привести важнейшие случаи их употребления, показав на примере конкретных выражений речевого этикета, как от правильного применения интонации зависит взаимопонимание между собеседниками: Sorry! (с нисходящим тоном) – Простите!; но Sorry! (с восходящим тоном) – Что Вы сказали? Повторите, пожалуйста! Good afternoon! (с нисходящим тоном) – Добрый день!; но Good afternoon! (с восходящим тоном) – До свидания!

Одной из распространенных ошибок при употреблении английского речевого этикета является прибавление к формуле извинения Excuse me (Извините меня) слова please (пожалуйста). Недопустимо добавление please к формулам I beg your pardon и Excuse me (Прошу извинения).

Следует также несколько подробнее остановить внимание на некоторых наиболее типичных особенностях лексико-грамматического характера.

Прежде всего, нужно внести ясность в определение понятия a name в ходе работы над темой «Личные данные». Неправильное усвоение этого понятия является результатом того, что в школьных учебниках можно встретить рядом “My name’s Belov” и “Her name’s Mary”, “What’s your name?” – “Mary Smith”. Следует дать четкое определение понятия a name через фразу-образец “My name is Bob Smith” путем перевода – «Меня зовут Боб Смит». Необходимо разъяснить, что англичане, представляясь, называют по порядку сначала имя, а потом фамилию. В этом смысле a name означает и имя, и фамилию. «Имя» по-английски – a first name (Christian name или forename), фамилия же по-английски – a surname. a pen-name («псевдоним»), “nickname” («кличка»).

Кроме того, хотя в некоторых пособиях можно встретить перевод английских и американских имен собственных при помощи соответствующих аналогов, что порой доходит до комичного (типа Nick – Коля, Mary – Маша), следует называть вещи своими именами: Mary – Мэри (а не Маша), Michael – Майкл (а

не Миша). С другой стороны, Петр – это Pyotr (а не Peter), Катя – Katya (а не Kate).

При изучении темы «Страна, язык которой я изучаю» также следует внести ясность в трактовку географических названий.

Общеизвестно, что England (Англия) – это лишь составная часть государства Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии (The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland). Его другие части – Шотландия (Scotland), Уэльс (Wales) и Северная Ирландия (Northern Ireland). Поэтому для обозначения всей страны в целом принято применять название Britain. Не следует переводить слово Britain на русский язык словом «Британия». «Британия» - это древнее наименование страны “Britannia”. Кроме того, часто смешивают понятия Britain (Англия) и Britany (Бретань во Франции).

Из школьного курса географии наши обучаемые знают, что пролив Ла-Манш отделяет Великобританию от континента Европы. Следует акцентировать внимание на том, что по-английски этот пролив The English Channel. В этой же теме упоминается, что в Великобритании много человеком созданных каналов (по-английски a canal).

При повторении личных местоимений следует останавливаться на местоимении it, так как определения it в разных популярных учебниках сильно отличаются друг от друга. Следуя толковому словарю А.С. Хорнби, можно предложить следующее определение местоимения it: “it – личное местоимение, употребляющееся для обозначения неодушевленных предметов вместо имен существительных мужского, женского и среднего рода, животных, а также младенце; переводится – он, она, оно”.

Одновременно следует добавить, что для обозначения корабля, страны и автомобиля употребляется личное местоимение she.

Одним из важнейших признаков модальных глаголов является отсутствие у них формы инфинитива. Методически неверно, по нашему мнению, при введении модальных глаголов can, may, must передавать их значение на русском языке посредством неопределенной формы глагола. Отсюда, can не может переводиться как «мочь», «уметь», «быть в состоянии»; а may – «мочь», «иметь разрешение»; must – «долженствовать», «быть вероятным».

Значение модальных глаголов следует передавать следующим образом: can выражает физическую способность или возможность совершить действие и переводится на русский язык «могу», «умею»; may выражает предположение, разрешение и переводится на русский язык «могу», «имею разрешение»; must выражает долженствование, необходимость совершить действие и переводится на русский язык «должен», «обязан».

Следует сделать некоторые уточнения в употреблении слов o'clock и hour. Принято считать, что an hour в английском языке употребляется лишь для количественного обозначения времени: “One hour is equal to sixty minutes”, тогда как o'clock служит для обозначения точного указания времени: “What's the time? – It's 7 o'clock”. (Который час? – Семь часов).

В современном английском языке hour (hours) часто применяется в объявлениях времени телерадиовещания, в расписаниях движения поездов, само-

летов, в графиках работы организаций и учреждений, официальных документах: "This is London calling/ 17 hours Greenwich Mean Time. The news". (Говорит Лондон. 17 часов по Гринвичу. Новости).

В современном английском языке числительные, включающие «круглые» сотни, часто читаются сотнями, это относится к числительным от 1100 до 1900: 1100 – eleven hundred; 1200 – twelve hundred; 1900 – nineteen hundred.

Также представляется целесообразным знакомить обучаемых, наряду с понятиями, типичными для британского варианта английского языка (В.Е.), с соответствующими понятиями американского варианта английского языка (А.Е.). так, при обозначении времен года приводить не только британские значения слов «осень», «осенью» (autumn, in autumn), но и соответствующие американские варианты – the fall, in the fall. При введении слова «метро» приводить не только британский вариант underground, но и the Tube – «Труба» (метро в Лондоне), the subway – «подземка» (метро в Нью-Йорке), the Metro – «метро» (в Москве).

Представляется целесообразным при изучении соответствующих тем приводить следующие понятия в двух вариантах: Эй! Алло! – Hallo! (В.Е.), Hi! (А.Е.); почтовый индекс – the post-code (В.Е.), the zip-code (А.Е.); грузовик – a lorry (в.е.), a truck (А.Е.); лицензия, разрешение – a licence (В.Е.), a license (А.Е.); билет в один конец – a single ticket (В.Е.), a one-way ticket (А.Е.); разменять банкноту – to change (В.Е.), to break (А.Е.); общежитие – a hostel (В.Е.), a dormitory (А.Е.); банкнота – a note (В.Е.), a bill (А.Е.).

При обучении разговорной речи следует учитывать широко распространенные в современной разговорной речи следующие английские слова и словосочетания: a cup of tea – to have a cuppa (выпить чайку); a biro (шариковая ручка); comfortable – comfy; nitty-gritty (повседневная рутинная работа); a doctor – a doc; a salesgirl – a shoppy; a value added tax – a VAT (налог на добавленную стоимость); a medico (медик, лекарь, врач); to fax – посылать по факсу; to telex – посылать по телексу; going to – gonna (в текстах поп-музыки); will not – wonna; am not – ain't.

Таким образом, приведенные примеры подтверждают необходимость пересмотра некоторых установившихся неверных положений и искажений как во вводимом фонетическом, так и грамматическом и лексическом курсах изучения английского языка.

ПРОГНОЗИРУЕМОСТЬ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

Зюьскин В.А.

Вопросы прогнозируемости всегда являются актуальными, поскольку от правильности и качества прогнозов зависит очень многое, в том числе и в языковых явлениях. Так, например, в языке можно выделить такие виды прогнозируемости, как:

1) грамматическую прогнозируемость; например, в немецком языке для выражения предшествования по отношению к Präsens служит Perfekt, по отношению к Imperfekt - Plusquamperfekt;

2) лексическую прогнозируемость: например, при глаголе «быть обреченным на что-либо» мы должны употребить слово с отрицательным значением: «быть обреченным на неудачу», хотя в последнее время то ли от незнания, то ли от желания казаться оригинальным и выделиться стали сознательно искажать языковую норму, к примеру: «область обречена на хороший урожай зерновых культур» и т. п.;

3) фразеологическую прогнозируемость: например, если мы скажем «назвался груздем», то обязательно должны продолжить фразой тип «полезай в кузов».

В данной статье мы рассмотрим проблему прогнозируемости на материале немецких сложноподчиненных предложений.

Как известно, семантически и формально предложение представляет собой синтаксическую единицу, компоненты которого находятся в тесном взаимоотношении и обуславливают друг друга. Эта особенность дает возможность предсказать незнакомый компонент на основе наличия известных компонентов. Однако степень предсказуемости непосредственно зависит от прочности грамматической и семантической связи между компонентами предложения.

По функции придаточных предложений сложноподчиненные предложения можно разделить на две группы: на сложноподчиненные предложения с валентно-связанными придаточными (сюда относятся традиционные субъектные, предикативные, дополнительные и валентносвязанные придаточные обстоятельственные) и сложноподчиненные предложения с невалентносвязанными придаточными (сюда относятся невалентносвязанные придаточные обстоятельственные, придаточные определительные и присоединительные).

1) Особенно тесной является связь между компонентами сложноподчиненных предложений в пределах первой группы. В этом случае на основе доминирующего слова может быть предсказано: а) появится ли придаточное и б) какой конкретный семантический класс придаточных возможен.

Только при факультативных актантах (это возможно при придаточных дополнительных и обстоятельственных) с трудом может быть предсказано, появятся ли они, так как их появление зависит не столько от самого предложения, сколько от контекста или коммуникативной ситуации. Но если факультативный актант все же появляется, то, конечно, является детерминированным, к каким придаточным предложениям – согласно семантическому классу – он относится. Так как в случае с придаточными субъектными и предикативными речь идет, как правило, об обязательных актантах, определение предсказуемости этих придаточных в смысле а) и б) возможно легче и убедительнее всего. При этом очень часто возможно предсказать также средство связи. Сказанное можно проиллюстрировать на примере придаточных субъектных.

В сложноподчиненных предложениях с придаточными субъектными, вводимыми относительными местоимениями, семантика глагольного сказуемого не безразлична относительно выбора местоимения was, wer, welcher или der.

Эти местоимения могут соединять придаточные субъектные только с глаголами главного предложения, которые альтернативно допускают при себе существительные со значением + / - Anim или существительные без всяких селективных ограничений в качестве подлежащих. Ср.:

1. Wer gekommen ist, braucht Ruhe. – Was du da siehst, braucht Platz.

2. Denn du da siehst, kostete meinem Freund viel Zeit. – Was er dort erlebt hat, kostete ihm das Leben.

Только предложения, вводимые местоимением “was”, могут соединяться с глаголами, допускающими при себе – Anim - существительные, например: schmecken, абстрактные существительные, например: erbauen (“anregen”, “andächtig stimmen”). Act – существительные, например: bilden (“geistig entwickeln”), Abstr (Act – существительные, например: sich “gehören” (sich geziemen), - Anim (Abstr - существительные, например: “gehören” (gebühren) или Anim (Act – существительные, например: “bekommen” (förderlich sein). Ср.:

3. Was ich esse, schmeckt mir.

4. Was er liest, bildet seinen Verstand.

Рядом с глаголами, которые допускают при себя только + Anim – существительные в качестве подлежащего или только Abstr lats Hum - существительные, фигурируют только придаточные с местоимение “wer” или “der”, например:

5. Wer trinkt, kann sogar noch mehr essen. (E. Remarque)

Также и семантика существительного, выступающего в роли предикатива, обуславливает выбор конкретного относительного местоимения. Если в качестве предикатива выступает + Anim – существительное, то придаточное вводится местоимением “der” или “wer”, например:

6. Die in der Kampflinie standen, waren größtenteils Werft – und Hofenarbeiter. (W. Bredel)

7. Wer hier erschrak und aus dem Gartenrann, das waren Hanna und Johann. (I.E.Lessing)

Иногда придаточное субъектное вводится местоимением “was”. Оно при этом имеет выделительное действие, например:

8. Was da Draußen geht, ist Emma Pinneberd, sein Lämmchen ... (H.Fallada)

9. Was sie interessiert, ist der Mann. (H.Fallada)

Ср.:

10. Draußen geht Emma Pinneberg.

11. Der Mann interessiert sie.

Рядом с – Anim – существительными или абстрактными существительными возможно только предложение с местоимением “was”, например:

12. Was wir vor allem brauchen, sind Schuh. (L.Frank)

13. Was wir brauchen, ist eine koordinierte Strategie. (W.Schreyer)

В сложноподчиненных предложениях с придаточными, вводимыми вопросительно-относительными местоимениями или союзами, может быть также выделена определенная сфера, в пределах которой встречаются только придаточные с определенным средством связи. Так, предложения с вопросительно-относительными местоимениями и союзом “ob” соединяются с предикатами,

которые представлены совами с семантикой вопроса, сомнения, неуверенности и подобными, например:

14. Es ist fraglich, wer kommen wird | oder kommen wird.

Модально – и эмоционально-оценочные прилагательные и существительные, а также глаголы, которые обозначают психические процессы, допускают в качестве субъекта только придаточные с союзом “daß”, например:

15. Es ist schön (Mich freut, daß du gekommen bist.

При семантически опустошенном слове “Sache” возможны придаточные со всеми названными средствами связи, например:

16. Was er tut | Ob er kommt | Daßer nicht kommt, ist seine Sache.

Здесь следует заметить, что указанное соотношение иногда при других семантических классах придаточных предложений в пределах первой группы (например, при придаточных дополнительных) может колебаться, так как возможность появления придаточного с “daß”, придаточного с вопросительно-относительным словом или с союзом “ob” или всех этих придаточных при одном доминирующем слове зависит от семантики отдельного глагола. Ср.:

17. Er weiß, wer kommt / ob sie kommt / daß sie kommt.

2) Связь между компонентами сложноподчиненных предложений второй группы намного свободнее, чем в первой. Поэтому возможность прогнозирования придаточного здесь намного меньше. Так, существование валентно-свободных придаточных обстоятельственных в очень многих случаях вообще не предсказуемо, например:

18. Er arbeitete, bis sie kam / obwohl er krank war / wie er es gewohnt war / weil es notwendig war / trotzdem es regnete.

Такая неограниченная сочетаемость зависит прежде всего от того, что здесь содержание придаточного напрямую не зависит от содержания главного предложения. И если по определенным причинам (например, при наличии коррелата в главном предложении) придаточное предложение все же должно появиться, то, как правило, может быть предсказано лишь наличие придаточного, но не его конкретный семантический класс. Ср.:

19. Maud dagegen plauderte so eifrig, daß sie kaum zum Essen kam. (B.Kellermann)

20. Maud dagegen plauderte so eifrig, wie sie es immer gewohnt war / weil sie heute guter Zaune war.

То же самое относится также и к главным предложениям, в составе которых наличествует компаратив. Ср.:

21. Lenore war noch überraschter, als die Tante gewohnt hatte. (A.Seghers)

22. Lenore war noch überraschter, weil die Tante auf ihn noch wartete / als sie das von der Tante hörte.

Наличие придаточных определительных предложений также, как правило, не может быть предсказано. Однако в некоторых случаях атрибуты играют конституирующую; они не могут быть опущены без ущерба для всего смысла предложения. Эти атрибуты или атрибутивные придаточные, конечно же, предсказуемы. Ср.:

23. Phosphor ist giftig. Weißer Phosphor ist giftig. Phosphor, der weiß ist, ist giftig.

24. Hunde sind gefährlich. Tollwütige Hunde sind gefährlich. Hunde, die tollwütig sind, sind gefährlich.

Также при существительных с семантикой восприятия, сообщения, чувства, сомнения и т. п. придаточное определительное часто может быть предсказано, например:

25. Aber gleich darauf kam die Nachricht, daß er in den Soldatenrat des Regiments gewählt wäre (L.Renn)

Однако такие придаточные не являются определительными в узком смысле слова, так как они относятся к номинализации глаголов с соответствующей семантикой и являются, собственно говоря, в глубинной структуре субъектами, предикатами или объектами. Ср.:

26. Aber gleich darauf wurde mitgeteilt, daß er in den Soldatenrat des Regiments gewählt ware.

Тем самым степень предсказуемости определенных семантических классов придаточных предложений и определенного средства связи обуславливается определенным типом сложноподчиненного предложения и семантикой доминирующих слов. Решающую роль играет при этом валентность доминирующего слова.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Иванова О.Ю.

В связи с интеграцией России в мировое экономическое и культурное пространство, с расширением и качественным изменением международных связей владение иностранным языком становится одним из условий востребованности специалиста на рынке труда. Процесс обучения иностранному языку характеризуется тем, что не только предоставляет знания и формирует навыки и умения, но может оказывать непосредственное влияние на формирование личности. В связи с этим проблема эффективного обучения иностранному языку приобрела новые приоритеты и оттенки.

Одной из основных задач, стоящих перед современным образованием, является воспитание личности, способной познавать и творить культуру путём диалогического общения, обменом смыслами, что требует от всех участников педагогического процесса высокого уровня коммуникативной культуры, развитых навыков общения, в том числе и на иностранном языке.

Становление личности включает этап «накопления» знаний, чувств, эмоций, вызванных переживаемыми событиями и явлениями. Эти знания и чувства становятся приобретенным лингвокультурным опытом и источниками установления связей индивида с миром и самим собой. Этот опыт позволяет принимать значительность каждой культуры, предполагает взгляд на иноязычную культуру

ру не как чужую, а как иную, и разрушает бытующие негативные мифы о «чужой» культуре.

Перестроить национальное мышление значительно труднее, чем выучить те или иные лингвистические формы. Поэтому изучение иностранного языка может быть более результативным при определении особенностей национального мировоззрения и специфики культуры страны изучаемого языка. Именно человек воспринимает и осознает мир посредством органов чувств, создает на этой основе представления о мире. Затем он рационально осмысливает их в понятиях, суждениях и умозаключениях. Исходя из того, что уровень владения иностранным языком тесно связан с духовным развитием, с развитием мышления человека, вполне правомерным является рассмотрение обучающегося как языковой личности.

Согласно концепции языковой личности, язык это важнейший инструмент, посредством которого формируется личность. Языковая личность складывается из способностей человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать разного рода коммуникативные роли в условиях социального взаимодействия друг с другом и окружающих их миром.

Понятие языковой личности в отечественной методике было введено Ю.Н. Карауловым и затем детально разработано Г.И. Богиным, И.И. Халеевой, Л.П. Крысиной, В.П. Фурмановой и другими исследователями. В обобщенном виде вторичная языковая личность определяется как "совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур" (Гальскова, 2000). Такая постановка вопроса в области целеполагания фокусирует внимание на содержательных аспектах речевосприятия и речепорождения, на умении достичь желаемого результата, причем сделать это за счет взаимопонимания всех участников общения. Для его достижения языковая личность должна не только обладать способностью к межкультурному общению, но и к эвристическим процедурам постоянного познания новых элементов (значений, функций) общения.

Познание, навыки и умения, развитие есть звенья одной цепи – формирования личности как идеала общества. Более того, как известно, когнитивные аспекты функционирования личности и интеллект человека проявляются, прежде всего, в языке. Языковая личность складывается из способностей человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать разного рода коммуникативные роли в условиях социального взаимодействия друг с другом. Следовательно, вторичная языковая личность есть категория, имеющая выход на такие качества личности индивидуума, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению, умение включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество.

Модель вторичной языковой личности позволяет раскрыть природу и условия реализации личностно развивающих возможностей процесса обучения иностранным языкам и, следовательно, получить полную картину относительно

механизмов овладения обучающимися языками в учебных условиях. Известно, что личность, при всех имеющихся в науке различиях в ее определении представляет собой устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как члена определенного общества. Следовательно, если речь идет о личностно развивающих возможностях процесса обучения иностранным языкам, то имеется в виду развитие личности в целом, как ее некогнитивных аспектов (эмоциональных характеристик, воли и т.д.), так и интеллектуальных (когнитивных), которые, прежде всего, проявляются в языке и исследуются через язык.

Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие обучающихся, являясь средством и результатом формирования вторичной языковой личности, призвано помочь им:

во-первых, понять и усвоить чужой образ жизни с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов;

во-вторых, употреблять язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения;

в-третьих, расширить "индивидуальную картину мира" за счет приобщения к "языковой картине мира" носителей изучаемого языка.

Межкультурный компонент общения – явление многостороннее и предполагает изучение внутренних (общение между представителями различных этнических групп внутри поликультурного государства) и внешних (общение между представителями различных государств) аспектов различий в общении. Кроме того, межкультурные особенности общения охватывают различия межнационального, социального, демографического, языкового и пр. порядка.

Всеобъемлющее влияние культуры на личность детерминирует не только лингвистические, но и психологические аспекты общения, облегчая общение носителей одной и той же культуры и затрудняя общение носителей разных культур. Межкультурное общение имеет собственные закономерности, которые радикальным образом влияют на взаимодействие субъектов такого общения. Соответственно, общение такого рода должно стать объектом методического исследования, а его результаты внедрить в методику целенаправленного формирования умений межкультурного общения.

Следует отметить, что межкультурное общение целесообразно рассматривать как явление отличное от коммуникации. При коммуникации общающиеся обладают одним и тем же кодом для кодирования и декодирования сообщений, т.е. единой системой значений совокупности форм. В процессе межкультурного общения, код – иностранный язык – является единым для собеседников, а системы значений языковых и речевых форм являются различными, поскольку определяются культурной принадлежностью собеседников. В ходе межкультурного общения происходит не передача значения, а его создание, для которого необходимо сотрудничество, сотворчество коммуникантов в ходе совместной деятельности.

Таким образом, интегрированное обучение языку и культуре народа способствует межкультурному пониманию, при котором:

- язык выступает основой коммуникации и сознания, связующей и объединяющей различные способы общения и разные формы общественного сознания;
- язык аккумулирует фундаментальные культурно-исторические ценности человечества;
- язык представляет собой мощное общественное орудие, формирующее многообразие человеческих этносов, образующее нацию через сохранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива;
- изучение иностранного языка предполагает, прежде всего, фокусирование внимания личности на тех сферах жизнедеятельности (общения и поведения), которые максимально отличаются от подобных в родной культуре и могут порождать недоразумения в процессе общения с носителями изучаемого языка;
- иностранный язык, являясь одним из важнейших элементов культуры, непременным условием сохранности, развития и трансляции культуры из поколения в поколение, становится одним из основных педагогических средств становления личности в иноязычной культуре, инструментом познания в полилоге культур.

АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Кононова Е.Н.

Известно, что познавательная активность личности зависит не только от содержания форм и методов обучения, но и выбранных педагогических технологий обучения в вузе. При этом образовательные технологии служат в качестве инструмента для реализации на практике наиболее современных систем обучения, имеющих более высокие педагогические характеристики по сравнению с традиционными дидактическими системами. Именно такие педагогические технологии обучения гарантируют не только необходимый и достаточный уровень эффективности в течение самого процесса учебно-познавательной деятельности на занятиях, но и качества языковой подготовки обучающихся. В итоге личностно-ориентированное обучение не столько задает вектор развития, сколько все необходимые для этого условия. Тем самым существенно меняется ведущая функция современного вузовского преподавателя. Его педагогическая задача при технологическом проектировании заключается не только в том, чтобы планировать общую, единую и обязательную для всех линию развития обучающихся, но и в том, чтобы дифференцированно помогать каждому из них, исходя из имеющегося опыта познания, педагогически адекватно совершенствовать его индивидуальные способности, обеспечивать его мотивацию к тому, чтобы самостоятельно развивать себя как личность. В этом личностно-

ориентированном случае исходные организационно-педагогические аспекты планирования процесса обучения – не столько достижение его конечных объективно заданных целей (планируемых учебных результатов – знаний, умений, навыков в области языка), сколько в создании индивидуальных организационно-деятельностных условий, необходимых для индивидуального удовлетворения познавательной активности личности каждого обучающегося.

Поскольку само содержание современного образования не обеспечивает целостность развития личности, поскольку из-за перегруженности учебного плана специальными дисциплинами обучающиеся приобретают лишь узкопрактические знания и умения; поскольку, наконец, массовая технология педагогического управления самостоятельной работой вуза не создает условий для адекватного развития самостоятельности личности и для ее активных занятий творчеством, то именно в рамках дифференцированного обучения иностранному языку мы можем повысить роль гуманитарного знания обучающихся.

Между тем, в массовой практике вузовского обучения большинство преподавателей стремится дать обучающемуся как можно больше информации по своему предмету, при этом, не заботясь особенно о формировании культуры мышления обучающегося. Педагогическая ставка на пассивное воспроизведение информации студентом и репродуктивные методы передачи ее по любым дисциплинам в итоге требует лишь минимума познавательной активности, творческой самостоятельности в познавательной деятельности самого обучающегося. В результате мы получаем пассивного специалиста исполнителя, не способного к творческому участию в социально-экономической жизни общества.

В связи с этим возникает настоятельная социальная необходимость в таких педагогических системах обучения в вузе, где налицо осознание обучающимися общественной и личной ценности основных качеств творчески активной личности, и целенаправленное педагогическое развитие ее способности к эффективной познавательной деятельности. Вместе с тем, актуализируется и важность личностного овладения умениями и навыками основ научной организации труда, значимость которых признается большинством участников нашего эксперимента. Без этого практически не возможно как воспитание активной потребности в самосовершенствовании, так и самовоспитание в целесообразном самоуправлении личности своей познавательной деятельностью в профессиональной подготовке, в процессе самопознания и самообразования.

Системное моделирование такой дифференцированной педагогической поддержки обучающихся при изучении иностранного языка в образовательном процессе вуза, которая активизирует их учебно-познавательную деятельность, помогает решить эти проблемы.

Анализируя системно взаимосвязанные компоненты вузовского обучения, можно утверждать, что учение в вузе – субъектная учебно-познавательная деятельность обучающегося, активный процесс познания внешнего мира с учетом внутреннего мира и установок личности, процесс как организованной, так и самоорганизованной деятельности, формирующий познавательно-профессиональный и социальный опыт и протекающий в контексте совместной

деятельности и взаимодействия конкретных субъектов вузовского образования (отдельной личности, группы). Интенсивная самореализация познавательных и интеллектуальных способностей, воли, активно-преобразующих отношений к миру, успешное становление такого интегрального личностного образования, как познавательная активность обучающегося в учебной деятельности в итоге обуславливается успешностью дифференцированных усилий преподавателя при организации учебно-познавательной деятельности.

Дифференцированное преподавание иностранного языка в его системе включает в себя конструирование преподавателем учебно-познавательной деятельности на основе дифференцированного подхода в соответствии с целями и организацию этой деятельности на основе дифференцированного педагогического выбора оптимальных решений и средств взаимодействия участников учебного процесса с учетом стимулирования активности обучающихся, анализа результатов, достигнутых при этом в соответствии с целями развития познавательной активности.

Поскольку педагогической системе обучения иностранному языку в вузе присущи все основные свойства феномена деятельности (предметность, целеполагание, осознанность, преобразующий характер), то структурными компонентами системы дифференцированной поддержки познавательной активности совместной деятельности педагога и обучающихся в учебном процессе являются: цели, мотивы, содержание (учебной информации), условия, средства педагогической коммуникации (методы, приемы, средства обучения, организационные формы), способы деятельности и ее результаты. В процессе такого системного моделирования деятельности преподавателя, дифференцированной по этим структурным компонентам, как раз и обеспечивается оптимальная активизация обучающихся.

На наш взгляд, главным элементом такой социально-педагогической системы является активный человеческий энергоресурс личности обучающегося, то есть ее мотивированность в усвоении учебного материала, ее целеустремленность и самостоятельность в познавательной деятельности, ее креативность. Проявление этого ресурса на практике и характеризует успешность или неуспешность педагогического влияния на личность обучающегося.

Системно-педагогический анализ форм и приемов дифференцированной активизации учебно-познавательной деятельности в рамках нашей опытно-экспериментальной работы позволил определить педагогическую технологию дифференцированной поддержки познавательной активности личности как специально организованное вузовским преподавателем управление самостоятельной учебной деятельностью обучающихся. Организационно-педагогическими условиями эффективности такого педагогического управления деятельностью в процессе обучения являются диагностика учебных возможностей обучающихся – во-первых. Во-вторых, индивидуально-дифференцированное определение как преподавателем своей цели на каждом занятии, так и целей учебных действий обучающихся. В-третьих, важно дифференцированное педагогическое определение содержания, характера, объема, степени сложности учебных задач, способов действий (как своих, так и обу-

чающихся), исходя из готовности и наличных уровней гностических и специальных умений в учебной деятельности, учебных возможностей обучающихся. В-четвертых, для преподавателя важен дифференцированный педагогический анализ результатов как учебно-познавательной деятельности учебной группы в целом, так и каждого отдельного обучающегося в частности. В-пятых, необходима дифференцированная оценка результатов учебной деятельности в соответствии с достигнутым уровнем усвоения учебного материала, учет потенциальных возможностей обучающихся, наконец, индивидуально-дифференцированная коррекция учебной деятельности и индивидуально-дифференцированная мера помощи обучающимся, исходя из этого.

ОТ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА К ПРАГМАЛИНГВИСТИКЕ

Лейкина М. М.

По своей роли в процессе общения, по своему статусу в системе языковых единиц текст выступает как совершенно уникальное образование, как высший и главный объект изучения всего комплекса наук, имеющих дело с исследованием речемыслительной и коммуникативной деятельности человека. Систематическое изучение текста как отдельного предмета лингвистики началось в 60-е годы прошлого века в рамках дисциплины, которая получила название лингвистики текста.

В настоящее время лингвистика текста является одной из наиболее активно развивающихся отраслей современного языкознания, а проблемы лингвистики текста выдвинулись в число приоритетных вопросов, исследуемых как отечественными, так и зарубежными лингвистами.

Интерес к изучению текста обусловлен стремлением объяснить язык как глобальное явление с точки зрения современного языкознания, как цельное средство коммуникации, глубже изучить связи языка с различными сторонами человеческой деятельности, реализуемыми через текст. Этот интерес объясняется также стремлением посредством текста познать бытие языка, вечно живого и многогранного, постичь те его закономерности, которые раскрываются только при функционировании языковых единиц в отрезках, больших, чем предложение. При этом предметом изучения является одна из основных функций языка — *функция создания текста* [Хэллидей 1978: 139].

Высказывания о тексте как альфе и омеге лингвистических исследований мы находим во многих работах современных ученых-лингвистов. Они считают основной единицей языка не слово и не предложение, а текст. Именно текст, а не предложение является высшим и независимым языковым единством.

По мнению И.Р. Гальперина, в 80-х годах прошлого столетия лингвистика текста находилась лишь на пути признания ее в качестве раздела общего языкознания, и совершенно естественно, что многие категории текста еще не получили достаточно ясного освещения, а некоторые из них вообще не признавались категориями, хотя без них невозможно представить себе сам текст в его

типологических чертах [Гальперин 1981:18]. Тем не менее, исследования, проводимые у нас и за рубежом, уже дали ощутимые результаты, а их выводы могут быть положены в основу более детальной разработки сущностных характеристик общей лингвистики текста.

Можно выделить несколько направлений, по которым развивается в настоящее время лингвистика текста:

1. Изучение текста как системы высшего ранга, основными признаками которой являются целостность и связность.

2. Построение типологии текстов по коммуникативным параметрам и соотношенным с ними лингвистическим признакам (понимаемым широко в единстве плана выражения и плана содержания).

3. Изучение единиц, составляющих текст.

4. Выявление особых текстовых категорий.

5. Определение качественного своеобразия функционирования языковых единиц различных уровней под влиянием текста, в результате их интеграции текстом.

6. Изучение межфразовых связей и отношений.

Рассмотрим кратко каждое из названных направлений.

1. Изучение текста как системы высшего ранга предполагает признание того, что текст есть некое сложное единство, структурно-семантическое образование, отличное от простой последовательности предложений. Это единство, объединенное коммуникативной целостностью, смысловой завершенностью, логической, грамматической и семантической связями. Наблюдения над структурой текста, над взаимоотношениями между глубинной и поверхностной структурами, образующими глобальную структуру текста, являются наиболее перспективным направлением исследований. Одна из проблем, возникающих в связи с изучением текста как сложного единства, — определение сущностных особенностей текста, его отличий от предложения (высказывания), сверхфразового единства, характера его существования во времени и пространстве, характера отображения в тексте реального мира. Языковедов также занимает вопрос, можно ли включать текст в иерархию языковых уровней. Задачей лингвистики становится и отыскивание семантических и синтаксических критериев единства текста, единства внутреннего строения текста, представляющего собой функционально, семантически и структурно завершенное целое.

2. Построение типологии текстов представляет собой значительные трудности в связи со сложностью самого объекта и его бесконечной вариативностью. Тем не менее, известные успехи в этой области достигнуты. Существуют описания коммуникативных, структурных и семантических особенностей текста сказки, баллады, лирического стихотворения, мифа, детектива, короткой газетной статьи и мн. др.

Помимо описаний типов текстов, объединенных по принадлежности к одному функциональному стилю, к одному жанру, известны иные критерии построения типологии текстов. Так, Г. В. Ейгер и В. Л. Юхт выдвигают следующие два подхода к типологии текстов: первый основан на анализе типов связности текста, анализе способов соединения входящих в текст элементов; в ос-

нове второго лежит исследование коммуникативной установки и определяемых ею структурно-семантических особенностей текстов [Ейгер, Юхт 1974: 105].

Типология, создаваемая по второму принципу, строится вокруг модели речевого акта, предложенной основателем структурализма Р. Л. Якобсоном. В зависимости от того, на какой компонент коммуникативного акта ориентируется текст, строятся различные оппозиции [Якобсон 1979: 197].

Так, например, при ориентации на отправителя сообщения различаются тексты индивидуальные и коллективные. К индивидуальным текстам относится большинство художественных текстов. Коллективными текстами могут быть тексты, относящиеся к научной прозе, деловой речи (законы, постановления) и т. п.

При установке на сообщение возникает оппозиция текстов: художественные/нехудожественные.

При анализе структуры текста выделяются следующие оппозиции: отмеченные/неотмеченные тексты; полные/неполные; клишированные/неклишированные. В зависимости от моделируемых отношений предлагается еще ряд оппозиций, которые, хотя и не исчерпывают всего многообразия текстов, могут быть основой одной из возможных типологий текстов. Так, Т. Ван Дейк предлагает следовать при типологии текстов трихотомическому подходу, предложенному еще Аристотелем, то есть учитывать способ представления материала, манеру изложения и объект репрезентации [Van Dijk 1972: 343-392], а М. Р. Майенова строит типологию текстов, ориентированную на структуру начала, характер подачи начальной информации [Майенова 1978: 429].

Таким образом, вопрос о типологии текстов нельзя считать достаточно изученным. Лингвистической науке предстоит продолжать поиск критериев, по которым можно противопоставлять тексты и объединять их по типам.

3. Изучение единиц членения текста как особой системы перспективно в том случае, если эти единицы характеризуются не только протяженностью, но и особыми свойствами, которые нельзя свести к простой сумме входящих в них элементов (местоименные замены, неполнота предложений, которая восстанавливается из контекста, присоединительная связь, связь, осуществляемая с помощью повторов на различных уровнях и пр.).

Изучение единиц, составляющих текст, расширяет рамки синтаксической теории, вводя в нее в качестве предмета исследования единицу, большую, чем предложение. Чаще всего эту единицу именуют *сложным синтаксическим целым* или *сверхфразовым единством*. Эта область синтаксиса (часто называемая *гиперсинтаксисом*) не нашла еще достаточного отражения в системных курсах грамматики и является одной из наименее разработанных областей лингвистического исследования. Теория сложного синтаксического целого в отечественной науке разрабатывалась в трудах А. М. Пешковского, Л. А. Булаховского, Н. С. Поспелова. Дальнейшее развитие она получила в работах И. А. Фигуровского, И. Р. Гальперина, Г. Я. Солганика, О. И. Москальской и др.

4. Выявление особых текстовых категорий, определение круга понятий, которые они передают, средств их выражения относится к последнему десятилетью. Эта область лингвистики текста связана с именами как отечественных,

так и зарубежных ученых. Наибольший вклад в разработку этой проблемы внес И. Р. Гальперин. Из зарубежных ученых наиболее последовательно решением этого вопроса занимались Р. Харвег, Х. Вейнрих и В. Дресслер, но до сих пор не достигнуто единства мнений ни по вопросу об определении того, что представляют собой категории текста, ни по вопросу о классификации категорий текста. Недостаточно разработан вопрос о том круге понятий, которые передают категории текста, и о том, какие средства участвуют в их выражении.

5. Одной из особенностей текста как структурно-семантического единства является способность оказывать влияние на языковые единицы, входящие в его состав. Под воздействием текста в составляющих его элементах реализуются новые, дополнительные, значения, либо существующие в системе в скрытом, латентном, состоянии, либо порождаемые контекстом. Эта особенность функционирования языковых единиц различных уровней в тексте является одним из тех признаков, которые отличают текст от простой совокупности предложений, и именно лингвистике текста предстоит собрать и систематизировать факты о качественном своеобразии функционирования в тексте языковых единиц — от звука до синтаксических структур.

6. Изучение межфразовых связей и отношений интересует исследователей по ряду причин: механизм объединения смежных цельных предложений недостаточно изучен; актуализация связей между ними с помощью повтора, синонимических рядов, ключевых слов и т. д. скрыта от непосредственного наблюдения и требует глубокого проникновения в текст для их выявления. Рассмотрение семантических и структурных средств связи между компонентами текста способствует разработке синтаксиса сложных структур.

В течение четырех десятков лет достаточно четко обозначились направления развития новой лингвистической дисциплины, которые отличаются друг от друга различной постановкой вопросов исследования текста как основной лингвистической единицы данной дисциплины, различной методикой его анализа.

По мнению некоторых авторов, в частности К.А. Филиппова [Филиппов 1989:10-11], современное состояние лингвистических исследований текста характеризуется тремя различными подходами к рассмотрению центрального понятия лингвистики текста - понятия текста.

1. Наиболее распространенными на сегодняшний день остаются попытки строго синтаксического подхода к описанию текста, когда методы «грамматики предложения» в том или ином виде переносятся на анализ текста. В рамках этой новой «грамматики текста» предпринимаются попытки обнаружения правил сцепления предложений в тексте, которые в достаточной мере дают объяснение некоторых, весьма важных свойств текстов.

2. При другом подходе к лингвистическому описанию текста исследователь не ограничивается рассмотрением особенностей поверхностной структуры текста, а пытается определить закономерности «глубинных», содержательных отношений в тексте. Общая теория такой «семантики текста» еще не разработана.

3. При третьем, коммуникативном (или коммуникативно-прагматическом) подходе к лингвистическому описанию текста отправным пунктом анализа текста является не его синтаксическая или семантическая структура, а практическая коммуникативная деятельность, лежащая в его основе. При таком подходе текст рассматривается как элемент коммуникации, как особая коммуникативная единица. Языковые структуры интересуют исследователя в первую очередь как инструмент осуществления конкретных интенций (намерений) говорящего.

Все три подхода к лингвистическому описанию текста ни в коей мере не исключают друг друга, речь идет просто об исследовании различных аспектов одного и того же предмета - текста. Прагматика текста, не учитывающая особенностей синтаксической и семантической организации текста, была бы всего лишь пустой научной схемой, точно так же, как не может быть объективного описания синтаксической и семантической структуры текста без учета прагматического аспекта в акте коммуникации.

При коммуникативно-прагматическом подходе текст рассматривается как элемент коммуникации, как особая коммуникативная единица. А отправным пунктом анализа текста является не его синтаксическая или семантическая структура, а практическая коммуникативная деятельность. Языковые структуры интересуют исследователя в первую очередь как инструмент осуществления конкретных интенций говорящего.

Последовательность языковых знаков становится текстом только благодаря намерению, интенции создателя текста. Поэтому наличие интенции является существенным признаком текста. Интенция может быть выражена различными языковыми средствами. Она может выражаться вербально, а может носить скрытый, имплицитный характер, и тогда ее выявлению способствует окружающая обстановка. Так, высказывание *It's cold here* в определенной ситуации может выразить просьбу открыть окно.

По утверждению Е. В. Падучевой, в рамках коммуникативно-прагматического подхода текст рассматривается как «структурно организованная совокупность речевых актов» [Падучева 1996: 409]. Коммуникативно-прагматические установки являются свойством конкретных речевых актов. Речевые акты являются компонентами коммуникативно-прагматической направленности текста и в своей совокупности, а также взаимодействуя между собой в соответствии с ситуацией общения, служат для реализации этой направленности.

По мнению В.Г. Кузнецова, осуществление коммуникативного намерения связано с последовательностью определенных действий. Здесь справедливо заметить, что понятие «действие» является центральным в лингвистической прагматике. Под действием в широком смысле можно понимать соединение субъекта речи с объектом (замыслом), перевод ментального в плоскость текстовой реальности, воплощение потенциального в реальное (текст) [Кузнецов 1992:20-21].

В целом, следует заметить, что в последние годы произошла резкая прагматизация лингвистических исследований, лингвистика становится все более «праг-

матически ориентированной». Это обстоятельство, конечно, не могло не сказаться на развитии лингвистики текста. Мне представляется вполне справедливой позиция, согласно которой прагмалингвистика является прямым продолжением лингвистики текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.
2. *Ейгер Г.В., Юхт В.Л.* К построению и типологии текстов // Лингвистика текста. Материалы научной конференции. Ч.1. – М., 1974.
3. *Кузнецов В. Г.* Принципы построения типологии текстов // Функционирование языковых единиц в тексте: Межвуз. сб. науч. тр. – Тула, 1992. – С. 16–23.
4. *Майенова М.Р.* Теория текста и традиционные проблемы поэтики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. М., 1978. – 429с.
5. *Филиппов К.А.* Лингвистика текста и проблема анализа устной речи: Учебное пособие. – Л.: Ленинградский гос. университет, 1989.
6. *Хэллiday М.А.К.* Место «функциональной перспективы предложения» (ФПП) в системе лингвистического описания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. – М., 1978.
7. *Dijk T.A van.* Some Aspects of Text. Grammar. The Hague- Paris, 1972, p. 343-392.

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО УЗУСА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Логинова Г.Н.

У начинающих изучать иностранный язык порой бытует упрощенное представление о стоящей перед ними задаче: для того чтобы овладеть иностранным языком, достаточно, по их мнению, усвоить определенный запас слов и набор грамматических правил. На самом же деле задача, с которой сталкивается человек, изучающий неродной для него язык, гораздо сложнее. Ведь кроме слов и грамматических правил, в языке существует и так называемый "узус" – опирающийся на сложившуюся традицию употребление слов, устойчивых словосочетаний и грамматических конструкций.

Поясним сказанное конкретным примером. Допустим, вам требуется передать на английском языке смысл предложения, соответствующего русскому "Открыты ли сегодня банки?". Руководствуясь известными правилами грамматики и зная английские эквиваленты соответствующих русских слов, вы можете "сконструировать" следующий английский вариант: *Are the banks opened today?* Однако такое предложение окажется неприемлемым с точки зрения английского узуса, хотя оно ни в коей мере не нарушает правил английской грам-

матики (ведь говорят же, например, *the banks are closed today*) и состоит из слов, соответствующих по смыслу тем, из которых построено русское предложение. Оказывается, узус английского языка допускает в таких случаях лишь конструкцию с прилагательным: *Are the banks open today?* Отличие *open* от его антонимов *close* и *shut* как раз и заключается в том, что форма *opened* употребляется лишь в процессуальном значении (*She opened her eyes*), а формы *closed* и *shut* могут означать как процесс, так и состояние. Найдется немало примеров подобных "капризов языка", которые трудно объяснить с позиций грамматики или логики. Но именно в этом и заключается одна из особенностей языкового узуса, которые нельзя не учитывать при изучении иностранного языка.

Изучающего иностранный язык подстерегает немало трудностей. Прежде всего, ему нелегко избавиться от гипнотизирующего влияния родного языка, именуемого "интерференцией". Например, по аналогии с предложением "В будущем году я думаю поступать в университет" русский студент, изучающий английский язык, иногда строит соответствующее английское предложение по тому же образцу: *I think to go to university next year*. Но такое предложение фигурирует в списке типичных ошибок студентов-иностранцев как не соответствующее английскому узусу. Рекомендуются следующий вариант: *I'm thinking of going to university next year*. Исходя из этой рекомендации, можно сделать вывод о том, что инфинитив вообще не употребляется при глаголе *think*. Но такой вывод был бы явно поспешным. Дело в том, что инфинитив после этого глагола вполне возможен в тех случаях, когда *think* употребляется в форме страдательного залога (например, *She was thought to be a terrorist*). Наряду с ложными аналогиями с русским языком у изучающего английский язык нередко возникают столь же неправомерные аналогии с другими явлениями английского языка. Так, например, узнав, что в английском языке нередко встречаются конструкции типа *She didn't insist that I go*, студент вполне может употребить такую же конструкцию в другом, как ему кажется, аналогичном случае: *She didn't want that I go*. Такое употребление следует отметить как ненормативное, так как с глаголом *want* используется другая конструкция: *She didn't want me to go*.

Часто встречаются в речи русских студентов, изучающих английский язык, например, такие ошибки, как *One speaks English here* вместо *English is spoken here*, *I think you haven't met my wife* вместо *I don't think you have met my wife*. С глаголом *agree* следует обратить внимание на использование с ним различных предлогов в зависимости от смысла следующей за ним именной фразы, которая может обозначать: предмет обсуждения *They never agree about politics*, предложение *He's agreed to our suggestion about the holiday*, принимаемое решение *Can we agree on a date for the next meeting?*. А со словом *nowadays* необходимо указать на неправомерность атрибутивного употребления этого слова *I don't like the nowadays fashions*. Вместо этого рекомендуются варианты: *I don't like today's fashions; I don't like modern fashions; I don't like the fashions nowadays*.

По мере употребления того или иного слова, необходимо отмечать связь между его значением и различными моделями его синтаксического употребления. Так, например, английский глагол *propose*, употребление которого сопря-

жено с определенными трудностями для иностранца типичная ошибка: *I proposed her to come with me*; ср. русск. "Я предложил ей пойти со мной", используется в конструкциях типа *I proposed (to her) that she (should) come with me* в значении "предлагать" и в конструкциях типа *I propose to have lunch now* в значении "намереваться".

Кроме того, необходимо уделять внимание на дифференциацию лексических единиц. Созвучные слова нередко смешиваются в речи иностранца, например, *technique* и *technology*. Типичная ошибка: *Because of modem technique we have a much higher standard of living*. Из этих слов в значении "научно-технические производственные процессы" употребляется *technology*, а в значении "метод, техника использования" - *technique*. Сравним также *effective* и *efficient*. Первое означает "решающий данную проблему, дающий желаемые результаты", а второе - "деловитый, организованный, выполняющий работу без потерь": *Those tablets are really effective. The German telephone system is highly efficient*. Столь же внимательно необходимо относиться и к дифференциации синонимов. Возьмем, например, такую синонимическую пару, как *possibility* и *opportunity*. Анализируя различие между этими синонимами, преподавателю рекомендуется отмечать некоторые особенности их синтаксического использования: в отличие от *opportunity*, *possibility* обычно не употребляется с инфинитивом и с глаголом *have*. Поэтому предложение типа *I have the possibility to go to Denmark*, которое часто можно услышать от студентов-иностранцев, является нарушением узуса. Можно предложить возможные варианты: *There is a possibility of my going to Denmark; There is a possibility that I may be able to go to Denmark; I have the opportunity to go (or of going) to Denmark*.

Для изучающих английский язык известную трудность представляет дифференциация глаголов *leave* и *forget* в значении "забыть какой-нибудь предмет". Преподавателю следует показать различие между ними: *I've forgotten my umbrella; I've left my umbrella at home*. Оказывается, что ошибка, которую допускает иностранец, говоря **I've forgotten my umbrella at home*, заключается в том, что глагол *forget* в данном значении не употребляется с обстоятельством места типа *at home*. Таким образом, здесь наглядно видна очень существенная сторона узуса, связанная с сочетаемостью слов.

Не следует выпускать из вида и такой важный аспект дифференциации слов и грамматических конструкций, как их функционально-стилистические различия. Так, например, объясняя различия между *shall* и *will*, преподавателю необходимо отметить, что использование *shall* во втором и третьем лице в таких эмоционально окрашенных предложениях, как, например, *You shall have an answer by to - tomorrow* или *You shall suffer for this!*, возможно, но что такие обороты нередко "звучат старомодно". Сравняя конструкции типа *can't help doing* и *can't help but do*, преподаватель должен отметить, что вторая конструкция не характерна для разговорной речи. Характеризуя расхождения в употреблении союзов *though* и *although*, следует обратить внимание на то, что *although* стилистически нейтрален, тогда как *though* тяготеет к разговорной речи.

При обучении иностранному языку должно найти отражение и региональная вариативность узуса, т. е. расхождения в употреблении языковых еди-

ниц в различных территориальных ареалах (главным образом, в Англии и в Соединенных Штатах). Так, например, показывая различия между синонимичными выражениями *excuse me*, *pardon*, *sorry*, необходимо отметить, что в британском варианте *excuse me* обычно используется до того, как мы сказали или сделали то, что может вызвать отрицательную реакцию у собеседника, а *sorry* употребляется после этого в качестве извинения. Американцы во втором случае часто употребляют *excuse me*, *pardon me*.

С проблемой узуса помимо отдельных слов и выражений тесно связаны синтаксические конструкции и грамматические формы. Однако усваиваться они должны не так, как это обычно делается в грамматике, не с точки зрения их общих, категориальных значений или их места в системе синтаксиса или морфологии английского языка, а с точки зрения особенностей их употребления. Возьмем, например, весьма характерные для английского языка именные группы типа "существительное + существительное". Анализируя различия между этими группами и группами "существительное в притяжательном падеже + существительное", преподаватель должен сделать ряд замечаний. В частности, он должен обратить внимание студентов на то, что в тех "случаях, когда именные группы выражают отношение "часть/целое", иногда может использоваться существительное в притяжательном падеже, но это возможно лишь тогда, когда речь идет о данном конкретном предмете: *A car engine usually lasts for about 80,000 miles; That car's engine is making a funny noise*. То же самое относится и к группам, выражающим временные отношения: существительное в притяжательном падеже используется в них тогда, когда имеется в виду конкретный момент или отрезок времени. Например, *a Sunday paper* (газета, выходящая каждое воскресенье) и *last Sunday's match* (матч, состоявшийся в прошлое воскресенье). Рассматривая употребление глагольных форм длительного вида будущего времени, необходимо отметить, что они иногда используются в вежливых вопросах относительно намерений собеседника. Например: *Will you be having dinner at home this evening? Will you be using the car tomorrow? If not, can I borrow it?*

Немало трудностей возникает у лиц, изучающих английский язык при чтении арифметических формул сложения, вычитания, умножения и деления, например: $7-4=3$ (*four from seven leaves three*), $3*4 = 12$ (*three fours are twelve*), $9:3 = 3$ (*three into nine goes three*), или чтение элементарных арифметических операций типа "пять пишем, один в уме" (*put down five and carry one*).

Опираясь на данные современного узуса, преподаватель должен вносить коррективы в некоторые глубоко укоренившиеся представления о норме английского языка. Например, известное правило, согласно которому разница между *each other* и *one another* заключается в том, что в первом случае речь идет о двух лицах или предметах, а во втором - о трех и более, в современном английском языке не соответствует живому узусу. Фактически оба эти выражения используются в настоящее время почти в одном и том же значении. Существует лишь тенденция к предпочтительному употреблению *one another* в тех случаях, когда утверждение носит общий характер и не относится к конкретным лицам или предметам.

Таким образом, при обучении иностранному языку каждый преподаватель должен помнить о том, что он обучает не только лексике и грамматике, но и традиции их употребления в языке.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Логина И.В.

В эпоху бурного распространения и развития информационно-коммуникационных технологий человеческий потенциал страны во все большей степени становится решающим фактором ее конкурентоспособности в динамично меняющемся мире. Не случайно в развитых странах растет внимание к уровню инновационной экономической подготовки своих граждан. [1] Становление и развитие рыночной экономики в России потребовало радикальных изменений не только в подходах, но и в формах реализации концепции всеобщей экономической грамотности населения. Новый виток преобразований в этом направлении ознаменовался вступлением России в Болонский процесс, который предполагал не только унификацию «правил игры» на европейском рынке образовательных услуг, но и внедрение принципиально новых подходов к преподаванию экономических дисциплин. [2]

Обобщение зарубежного и отечественного опыта показывает, что на современном этапе необходимо учитывать различные аспекты формирования экономической компетентности будущих специалистов, в числе которых, на наш взгляд, необходимо выделить следующие:

1. Содержание и объем преподавания экономических дисциплин. Особого внимания при оценке эффективности экономического образования заслуживает его предметная область - что преподавать и что изучать. Наряду с устоявшимися закономерностями и моделями, экономика как объект изучения находится в постоянном динамичном развитии. Это требует от преподавателя постоянного изучения соответствующей научной и учебной литературы, а также статистической и иной экономической и социальной информации, публикуемой на бумажных и электронных носителях. Необходимо также знакомить обучающихся с методикой работы с информацией, ее квалифицированным отбором для полного усвоения ими учебного материала.

2. Методика преподавания. Вопросы методики играют важную роль в образовании. Опыт экономического образования в разных странах показывает, что методические приемы должны быть более гибкими и менее консервативными, чем, например, по иностранному языку. Особую роль здесь могут сыграть активные методы обучения (деловые игры, анализ кейз-стади, практические занятия - экскурсии и др.). Их разумное внедрение в учебный процесс может стать «золотым ключиком» для от-

крытия потайной двери экономических знаний для неэкономических специальностей.

3. Внедрение информационно- компьютерных технологий. Безусловно, говоря об инновационной экономической подготовке, мы подразумеваем, прежде всего, использование в учебном процессе компьютерных технологий. Но при всех позитивных результатах их применения (особенно это касается тех дисциплин, где требуется самостоятельная аналитическая работа, а не шаблонное решение типовых задач, коей и является экономика), есть и негативные моменты, о которых мы позволим себе упомянуть. Еще в 1960- 1970- е годы, подчеркивают американские исследователи У. Гоффе и Р. Паркс, было немало сделано для внедрения в экономическое образование новых компьютерных технологий. Однако скоро выяснилось, что усвоение материала студентами отнюдь не улучшилось, но впрочем, и не ухудшилось [3]. По мере широкого распространения информационно- компьютерных технологий (ИКТ) в вузовской среде стал стремительно формироваться миф (его сторонниками являются и сегодня некоторые педагоги) о чудодейственном средстве резкого повышения эффективности преподавания и обучения, а также изучения и освоения учебных дисциплин. Однако, в ходе дальнейших исследований выяснилось, что, во - первых, внедрение ИКТ предполагают огромное возрастание объема работы преподавателей при подготовке к занятиям. Во- вторых, сами по себе ИКТ не всегда увеличивают и углубляют способности студентов к усвоению учебного материала. И, наконец, в - третьих, применение ИКТ в учебном процессе требует немалых финансовых вливаний, что еще более увеличивает цену, как экономического образования, так и образования в целом. Поэтому мы должны знать, в какой мере ИКТ повышают эффективность экономической подготовки, формирующей человеческий потенциал страны - главного фактора повышения конкурентоспособности как российского образования, так и национальной экономики. Хотя перспективность дальнейшего внедрения ИКТ в учебный процесс вряд ли кем-то будет полностью оспорена.

4. Национальная самоидентификация российского образования. В экономической науке среди других моделей существует универсальная теоретическая модель рыночной экономики. Наши так называемые «молодые реформаторы», обученные в западных университетах, постарались внедрить ее в начале 90 –х гг. в России. Итог оказался плачевным – руины экономического фундамента страны, обнищание населения, проваленная приватизация. Каждая страна развивается по своей национальной рыночной модели, учитывающей специфику ее исторического и культурного пути, а также географического положения. Иными словами, должна иметь место национальная идентичность рыночной экономики. [4] Таким образом, на наш взгляд, одним из важнейших факторов при изучении экономики, должен явиться особый акцент на своеобразную национальную самоидентификацию, при этом опирающуюся на мировой опыт. Она особенно важна для курсантов военных учебных заведений,

поскольку воспитывает в них патриотизм, любовь к Родине, умение гордиться достижениями, в том числе и в области экономического развития своей страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Economic** report of the President 2006/ Washington, 2006. P. 49-64; IMF Survey, 2006. January 6. P.; Reed S. Shaking up Oxford // Business Week. 2005. January 5.
2. **Гранберг, А. А.** Болонский процесс и его значение для России (Интеграция высшего образования в Европе). М.: РЕЦЕП, 2005; – 65 с.
3. **Эффективность** экономического образования / А. В. Пороховский // Вопросы экономики. – 2006. – № 7. – С. 108–117.
4. **Управление** конкурентоспособностью ВУЗа / Р. Ф. Фатхутдинов // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 37–38.

СИМВОЛИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СЛОВА «РОССИЯ» В ТВОРЧЕСТВЕ МЦЕНСКОГО ПОЭТА И.АЛЕКСАНДРОВА

Мамедова Е.Г.

И. Александров - поэт поистине русский. Его стихи – вдохновенная песнь о России, наполненная болью, любовью, щемящей нежностью. Слово «Россия» – ключевое в творчестве И. Александрова. Сам поэт в полной мере осознает его смысловую емкость:

Это слово многоцветно,
Излучает смысл и свет.
Для солдата и поэта
Ничего святее нет!

Символический смысл слова «Россия» обусловлен его концептуальным содержанием. «Россия» в стихах И. Александрова не может пониматься однозначно как слово для обозначения определенной территории и государства. Энциклопедическая значимость этого имени собственного столь велика, что раскрытие и толкование его значений требует обращения к целому ряду стихов.

Символическое содержание лексемы «Россия» во многом определяется контекстом, в котором употребляется слово и который вызывает в воображении читателя реальные картины. В стихах, посвященных отдельным историческим фактам, событиям, лицам, лексема «Россия» соотносится с традиционными понятиями – *географическое пространство, великая страна*:

Был он из неведомой России,
Из далекой сказочной страны...
...И стоят у берегов России
На бессонном рейде корабли.

Это пространство приобретает реальные, удивительно красочные очертания в пейзажных зарисовках И. Александрова, в которых проявляется еще одна содержательная сторона семантики слова «Россия» – *русская природа*:

Июньским утром грянул гром
Над перелесками России ...
Шумят над Россией березки,
И полнятся светом сердца...

В пейзажах И.Александров – тонкий и точный наблюдатель. Ничто не укроется от его зоркого поэтического ока: ни «заснеженный рассвет», ни «гнездящаяся на макушке дуба» туча, ни желтизна «одуванчикового поля», ни «месяц круторогий». Поэт любуется красотой родного края, воспевая ее поистине вдохновенно:

Природа времени любого
Неотразимо хороша.
Пускай пейзаж – чужое слово,
В нем бьется *русская* душа.

Во многих стихах И.Александрова слово «Россия» употребляется в едином контексте с лексемами, обладающими конкретным предметным и вещественным значением и называющими жителей сельской местности, элементы их духовной культуры и быта:

Вечно мальчишки в России –
В печке, в овражке, в леске
Желтую глину месили,
В желтом возились песке...

... Давно это было в России
На этих лугах и полях,
Когда еще копны возили
На тачках и на волах.

Подобное контекстуальное окружение слова не случайно. Оно обусловлено объективными связями понятия «Россия» с лексемами, которые называют объекты, характеризующие жизненный уклад человека из глубинки, этнографический колорит Орловщины. В подобном контексте слово «Россия» ассоциируется в нашем сознании с понятиями «*русская деревня*», «*деревенская жизнь*».

Во многих произведениях И. Александрова Россия «оживает», и, получая метонимическое переосмысление, это слово употребляется в значении «*русские люди*». Они

... слепли при керосине,
... выросли на лебеде,
... вечно кормили Россию,
Не бросали ее в беде.

Россия воспринимается И. Александровым как нечто близкое, *материнское*, сопровождающее русских людей всегда: и в радости, и в печали, в самые тяжелые моменты жизни.

И шли они в одной упряжке
Со всем народом и страной:
Они – двужильные – в пристяжке,
А мать-Россия – коренной.

Не случайно герой одного из стихотворений И.Александрова, старик-пастух, поднимает рюмку

За небо синее,
За наши русские луга,
За мать - Россию...

Ему, как никому другому, понятна материнская сущность родной страны, которая «повсюду незримо склонялась к изголовью сыновней души».

В стихах И.Александрова, посвященных России-матери, звучит и гордость поэта-сына за родную страну и готовность защищать ее, потому что

Для всех кровей и полукровок
Россия – родина и мать,
И тяжкий грех обидным словом
Ее пинать и унижать.

И. Александров – человек, глубоко чувствующий и искренне переживающий все происходящее в стране.

Все глубже и безутешней
Россия заходит в тупик! –

с горечью восклицает поэт.

«Алюминиевое» мародерство, «пустующие коробки недостроенных домов», отнятые у старушек «льготные крохи», «колючки на лугах, на полях, на холмах» – все это вызывает в сердце поэта несказанную боль. Вот почему в стихах последних лет в семантике слова «Россия» И.Александров открывает новые смыслы: *скорбь, утраты, безумие*. Его Россия – «аномальная», «бесхозная», «многострадальная», «безутешная», «теряющая веру и цель», «охваченная огнем». Контекстуальными партнерами слова «Россия» в стихах этого периода становятся глаголы «мрачнеет», «теряет», «обманули», существительные «бесовство», «лихо», «срам», «тупик», «петля», «нечистая сила», «тьма».

Вот почему так печально и пронзительно звучат строки:

Обманули Россию,
Довели до петли.
Сколько лиха вкусили,
Сколько сраму снесли...

...Россия, бесовству внимая,
Безмолвно зубами скрипя,

Слепая, глухая, немая,
Глядит и не видит себя.

Несмотря ни на что, И.Александров чувствует свое глубокое родство с родиной и с гордостью утверждает:

Я не живу с Россией врозь...
Вся Россия со мною,
Вся Россия во мне.

Многострадальная родина – неотъемлемая часть бытия поэта, его души. Может быть, именно поэтому скорбное, почти безысходное чувство, возникающее при чтении отдельных стихотворений И.Александрова, уравнивается искренней верой поэта в великую силу великой страны:

Не верь нечистой силе,
Не покоряйся тьме.
С ума сошла Россия,
А Русь в своем уме.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о символической полисемии лексемы «Россия» в творчестве И.Александрова. Что же такое Россия? Это символ *простора, красоты, труда, материнства и великого страдания*. Какие еще смыслы таит в себе это удивительное слово? На этот вопрос предстоит ответить. Ведь символический потенциал слова «Россия» неисчерпаем.

Литература

1. Александров И.В. Лирические тетради.– Орел: Вешние воды, 1997
2. Александров И.В. Пучок калины.– Орел: Вешние воды, 2001
3. Александров И.В. Вербный родник.– Орел: Вешние воды, 2007

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА В ГРУППАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Миняева Е.А.

Глобализация мировой экономики, возрастающий объем трансграничных потоков, а, следовательно, рост транснациональных преступлений и угроза терроризма настоятельно требуют усиления роли институтов международного сотрудничества, координации деятельности, в том числе и правоохранительных органов всех стран, для противостояния негативным процессам, происходящим в мировом сообществе. Для этих целей на базе ОрЮИ МВД России создаются группы с углубленным изучением иностранного языка. Основными задачами обучения иностранному языку в группах углубленной языковой подготовки следует считать практическое овладение всеми видами речевой деятельности, среди которых большое внимание уделяется овладению навыками и умениями письменной речи. Нами была проанализирована «Рабо-

чая учебная программа углубленной подготовки по специальности 030501 65 – Юриспруденция». Программой предусмотрено, что по окончании изучения английского языка в указанном типе групп по аспекту Письменная Речь обучающиеся подготовлены к: составлению аннотаций, рефератов, тезисов, сообщений, написанию резюме, сопроводительного письма.

В данной статье мы подробнее остановимся на резюме и сопроводительном письме как на наиболее актуальных видах делового письма. Следует помнить, что они отличаются по содержанию, лингвистическим особенностям, оформлению.

Резюме является кратким изложением данных о профессиональном опыте, образовании, а также содержит краткие биографические данные. Объем резюме не должен превышать одной страницы.

Цель написания резюме — создать у потенциального работодателя благоприятное впечатление.

Резюме, как правило, включает в себя следующую информацию:

1. *Личные данные /Personal information*: полное имя (фамилия, имя, отчество), полный адрес проживания, контактные телефоны, дату рождения, возраст.
2. *Цель поиска работы/Job objective* (очень кратко).
3. *Сведения о полученном образовании/Education* (в хронологическом порядке): название и адрес средних школ, даты посещения, полученная квалификация в средних учебных заведениях; название и адреса университетов и полученная квалификация.
4. *Сведения о дополнительном образовании/Subsidiary education*: название курсов, даты посещения, квалификация.
5. *Информацию о навыках и умениях/Skills*: уровень владения иностранными языками, навык работы на компьютере, наличие водительских прав, скоропись.
6. *Данные об опыте работы/Experience* (в хронологическом порядке): даты работы, должность, имена и адреса работодателей, краткое описание обязанностей, успехи.
7. *Информацию о личных интересах/Extracurricular activities*: работа на добровольных началах, увлечения и хобби. Очень часто такого рода информацию советуют не включать в свое резюме, так как, во-первых, у вашего потенциального работодателя может не быть времени просмотреть ее, а во-вторых, ряд психологических экспериментов показал, что такая информация чаще раздражает работодателя, чем привлекает его.
8. *Рекомендательные письма/References* (не всегда включаются в резюме).

К лингвистическим особенностям резюме следует отнести употребление глагола в первом лице активного залога и наличие типичных выражений, например: *I developed; I created; I took responsibility for; I managed; I controlled; I initiated.*

Сопроводительное письмо призвано подкрепить резюме. В нем запрашивается информация о наличии вакантных мест в компании или сообщается о том, какую должность хотел бы получить человек, обратившийся с данным письмом.

В сопроводительном письме желательно указать следующие данные:

- 1) пост, который вы бы хотели получить в компании;

- 2) источник информации, в котором вы нашли информацию об имеющейся вакансии (объявление в газете с указанием даты, предложение из агентства);
- 3) краткое описание своего образования и профессионального опыта, уделяя особое внимание тем положениям резюме, которые наилучшим образом отвечают требованиям, предъявляемым к кандидату;
- 4) показать свою заинтересованность в деятельности компании и в этой должности, а также то, что ваши умения могут быть очень полезны;
- 5) указать, что вы прилагаете к резюме;
- 6) выразить свою готовность пройти собеседование и поблагодарить за внимание.

Характеризуя речевой материал, используемый в сопроводительном письме, необходимо отметить следующие особенности:

- 1) типичным обращением, свойственным сопроводительному письму, является фраза *Dear Sir or Madam*;
- 2) письмо обычно заканчивается словами *Yours faithfully*, (*имя*);
- 3) наиболее часто встречающимися фразами являются *I am writing to ask about a vacancy for a...*, *I am particularly interested in applying for the...*, *My previous professional experience includes...*, *I would particularly welcome a chance to...*, *I am fluent in...*, *I have enough experience in...*, *I enclose my resume...*

Таким образом, каждый из представленных видов делового письма (резюме, сопроводительное письмо) обладает своими специфическими особенностями в структуре, содержании, стиле, в лексическом материале. Их необходимо учитывать при построении модели обучения.

Как показывает опыт, наиболее продуктивными упражнениями для обучения написанию делового письма являются задания, в которых требуется проанализировать текст-образец и впоследствии создать самостоятельное письменное сообщение. Вследствие этого большое значение для обучения написанию делового письма имеет отбор текстов. Текстовый материал должен быть тщательно отобран. Тексты-образцы должны отражать лексические, фразеологические, грамматические особенности, характерные для делового письма. Необходимо наличие новизны в прагматическом плане, то есть все то новое, что учащиеся узнают из текстов, должно служить материалом для познания этносоциокультурной реальности, на фоне которой происходит межкультурное общение.

Оптимальным решением будет использование системы упражнений, включающей *рецептивные* (направленные на восприятие текста-образца и на его последующий анализ), *репродуктивные* (с максимальной опорой на образец), *репродуктивно-продуктивные* (предполагающие использование обучающимися при составлении письменных текстов материала, усвоенного ими в предыдущих упражнениях при наличии опор) и *продуктивные* (предполагающие творческое решение ситуации обучающимися) упражнения.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ И ФАКУЛЬТЕТОВ

Подагуц Л.В.

Проблема выбора учебника для преподавания иностранного языка в неязыковом вузе была и остается чрезвычайно актуальной. Это связано с необходимостью подачи разнопланового языкового материала в предельно сжатые сроки, с одной стороны, и сложностью задачи по подготовке будущего специалиста к профессиональной коммуникации на иностранном языке, с другой. В настоящий момент обучение будущих юристов французскому языку ведется на базе трех учебников, а именно:

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

Каждый из этих учебников (как и любой учебник вообще) имеет свои несомненные плюсы и минусы. Так, например, учебник, авторами которого являются Е.В. Мусницкая и М.В.Озерова позволяет начать процесс обучения с вводно-коррективного курса и осуществить повторение, коррекцию и систематизацию правил орфоэпии, чтения и лексико-грамматического минимума, изученного в средней школе. Основной курс учебника ставит целью овладение различными видами чтения для работы с литературой по специальности и устной речью для профессионального общения. Однако, как показывает опыт преподавания с использованием данного учебника, объем вводно-коррективного курса плохо сочетается с количеством отводимых на него (по учебному плану) часов и, кроме того, повторение грамматического материала невозможно без привлечения дополнительного учебника по грамматике французского языка (о чем, впрочем, упоминают и сами авторы). К разряду «вечных» следует также отнести проблему быстрого морального старения специальных текстов, которые заимствуются авторами из аутентичных источников, в связи с чем, странно выглядит ссылка авторов анализируемого учебника на журнал «France-USSR magazine»...

Что касается учебного пособия «Французский язык для юристов» (составитель – Г.Е.Журбенко), то оно не может претендовать на роль основного курса при обучении французскому языку, так как представляет собой некую адаптацию курса «Французский язык для студентов юридических факультетов» (автор – Ж.-Л.Пенфорнис). Пособие носит фрагментарный характер, как с точки зрения подачи материала, так и по своему тематическому содержанию. В частности, неоправданно большое внимание уделяется экономическому и социальному праву, а такие темы, как «правовая норма», «юридические специальности» и суды разных инстанций, раскрыты недостаточно полно. Грамматический материал в данном пособии вообще отсутствует. Вместе с тем, в качестве положительного момента можно отметить наличие интересных заданий и лекси-

ческих упражнений (явно заимствованных из исходного французского учебника).

Последним (по дате выпуска, но не по значению) является учебник «Le français juridique», вышедший в издательстве «Волтерс Клувер» в 2005 году в серии «Библиотека студента» тиражом 3000 экземпляров. Автор учебника – Толстикова Светлана Анатольевна – работает старшим преподавателем кафедры иностранных языков Московской государственной юридической академии; рецензентами выступили кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков юридического факультета РУДН И.Н.Мешкова и кандидат юридических наук, доцент кафедры конституционного права зарубежных стран МГЮА И.А.Алебастрова. Для создания данного учебника были использованы публикации французского издательства «Daloz», специализирующегося на выпуске юридической литературы, статьи из французской прессы, документы международных организаций, справочные издания и статьи из Интернета, тексты с официальных французских сайтов.

В предисловии к учебнику говорится, что он предназначен для студентов юридических факультетов, продолжающих изучать французский язык и уже владеющих иноязычной коммуникативной компетенцией. Цель учебника автор видит в формировании коммуникативной компетенции юристов в профессиональной сфере, что предполагает развитие умений и навыков свободно пользоваться правовой лексикой в устной и письменной форме; умение обсудить предложенную проблему; совершенствование умений и навыков понимания и перевода оригинальной литературы юридического профиля, а также обучение основам реферирования текстов по специальности.

Учебник состоит из двух частей, каждая из которых включает уроки, объединенные одной темой. Первая часть посвящена государственной системе Франции, различным отраслям и источникам французского права, таким общим правовым понятиям, как закон, конституция, норма права. Во второй части детально рассматривается судебная система Франции: состав и компетенция трибуналов, судов общей юрисдикции и административных судов. Основные тексты каждого урока {Document} предназначены для детального изучения определенной темы и позволяют студентам получить социокультурные знания в их профессиональной сфере. Студентам предлагается ответить на вопросы, прокомментировать материал, представленный в виде таблиц и схем; подобрать термины, соответствующие предложенным определениям; прочитать или перевести отдельные абзацы или весь текст.

Что касается лексических упражнений, то они позволяют закрепить слова и словосочетания, часто встречающиеся в юридической литературе. К таким упражнениям относятся задания, направленные на развитие определенных навыков перевода (многозначность слова и выбор правильного эквивалента; перевод слова в словосочетаниях; выбор нужного варианта из ряда предложенных слов); обобщающие упражнения на перевод с русского на французский язык, закрепляющие лексический материал урока.

Задания коммуникативного порядка носят творческий характер и связаны с темой урока или с текстом по юридической проблематике. Студенты могут

синтезировать прочитанный материал; обсудить предложенную проблему; сделать собственные выводы; составить диалоги; реализовать тематические дискуссионные игры, используя информацию, изложенную в тексте или в международных документах. Например, дать юридическую консультацию клиентам по некоторым вопросам семейного, наследственного права; провести заседание суда присяжных; рассмотреть конкретный случай в международном частном праве; разработать и принять законопроект.

Более детальный, по сравнению с предыдущими, анализ учебника С.А.Толстиковой объясняется тем, что, во-первых, он еще недостаточно знаком широкому кругу преподавателей французского языка, а во-вторых, он содержит, как нам кажется, наиболее полную и разнообразную подборку текстов, лексических и творческих заданий и обеспечивает значительное расширение общекультурного и профессионального кругозора студентов.

Таким образом, проведенный нами сопоставительный анализ имеющихся учебников французского языка показывает, что от преподавателя требуется умение творчески подойти к предлагаемому языковому материалу и провести необходимую в каждом отдельно взятом случае лингводидактическую адаптацию последнего к условиям работы с конкретной студенческой группой в рамках конкретного учебного плана того или иного вуза.

К ВОПРОСУ О РОЛИ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ

Прусова Ю.М.

Вопрос об использовании родного языка в обучении иностранному традиционен для методики преподавания иностранного языка и имеет богатую историю.

В дореволюционной России за использования родного языка в целях семантизации языковых явлений, перевод и сравнение с родным языком выступали видные ученые-лингвисты и методисты того времени И. Бодуен-де-Куртенэ, Р. Орбинский, А. Мусинович. В докладе о заседании отдела русского языка и словесности Педагогического музея за 1892 год отмечалось, что изучать иностранный язык «механически при помощи бесед и упражнений без русского языка и аналогии с ним медленно и немислимо в школе, где изучается ряд предметов и несколько языков» [цит. по Миролубов: 2002, 33-34]. В последующий период большое значение для становления сравнительного метода имели работы М.В. Сергеевского, Н.К. Крупской, Е. М. Рыта.

Пути сознательного обучения иностранным языкам были намечены Л.В. Щербой, который писал о необходимости «решительно отказаться от традиционной изоляции изучаемого языка от родного» и сделать из родного языка «не врага, а друга и помощника» [Щерба: 1974, 40]. Л. В. Щерба отмечал, что при изучении родного языка происходит осознание своего мышления учащимися.

Иностранный язык помогает снять трудность осознания значений слов и категорий родного языка, так как даёт «термин для сравнения» [там же, 44]. Учёный предостерегал от опасностей смешанного двуязычия, призывая стремиться к чистому двуязычию через сознательное отталкивание от родного языка.

Научное обоснование преподавания иностранных языков было представлено в первой отечественной методике-пособии К.А. Ганшиной «Методика преподавания иностранных языков» (1930). Автор обосновывала возможность использования на занятиях прямого метода, который отличался от его западного образца. К.А. Ганшина и её последователи утверждали, что «допускается сопоставление явлений изучаемого и родного языков для более глубокого проникновения в структуры иностранного языка» [Щукин: 2006, 323].

К концу 50-х и в 60-е, как отмечает А.А. Миролюбов, основное назначение сопоставления с родным языком связывалось с задачами практического овладения языком, использованием опыта учащихся в родном языке и такое построение методики, которое препятствовало бы интерферирующему влиянию родного. В эти годы активно развивались сознательно-сопоставительная и сознательно-практическая методики, базировавшиеся на идеях Л. В. Щербы и теории деятельности. «Одной из сторон в решении проблемы преодоления интерференции родного языка является понимание учащимися различий в способах выражения мысли в родном и иностранном языках. Другая, не менее важная, сторона в решении этой проблемы заключается в том, чтобы в подготовительной работе над языковым материалом учитывались те трудности, которые вызываются расхождением с родным языком» [Миролюбов: 2002, 287].

Данный вопрос получил развитие в исследованиях многих современных ученых. П.Б. Гурвичем принцип соотнесения с родным языком был выдвинут в качестве одного из основных принципов обучения иностранному. С.Ф. Шатилов указывал на возможность проводить сравнение с родным языком для лучшего практического овладения иностранным. Б.А. Бенедиктов, Е.И. Пассов отмечали положительное воздействие переноса речевого опыта в родном языке на овладение иностранным. В.А. Бухбиндер, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов в числе основных методических принципов называли принцип учёта особенностей родного языка.

Представленные выше работы учёных свидетельствуют о необходимости и многочисленных возможностях, которые представляет учёт и сопоставление с родным языком на уроках иностранного. В целом в рамках отечественной методики преподавания иностранного языка опора на родной язык реализуется в нескольких вариантах. Как отмечает Р. Ю. Барсук, принцип опоры на родной язык характеризуется пятью формами проявления:

- отбор языкового материала;
- последовательность его введения;
- сопоставление с родным языком при объяснении;
- дозировка временных затрат (упражнений) на обучение конкретному материалу;
- использование двуязычных, преимущественно переводных упражнений, наряду с одноязычными [цит. по Гурвич: 1982, 20].

Родной язык при обучении помогает решать не только практические, но и развивающие задачи. Наиболее полно функции родного языка при обучении иностранному языку в средней школе представлены в работе Я.М. Колкера. В методической литературе, как отмечает автор, родной язык чаще всего представляется как средство объяснения грамматического материала, семантизации лексических единиц, контроля понимания значения грамматических структур или лексических единиц, обеспечения учебного общения, профилактики ошибок, вызываемых межъязыковой интерференцией, формирования лексических, грамматических и интонационных навыков и коррекции ошибок.

Этим функции родного языка на уроке иностранного не исчерпываются. Я.М. Колкером называются важные лингводидактические функции, которые «практически игнорируются в методических работах» [Колкер: 2007, 16]:

- создание контекста, коммуникативно оправдывающего использование изолированных лексических единиц и речевых образцов;
- актуализация изучаемых грамматических явлений;
- самостоятельная актуализация дериватов по знакомой словообразовательной модели;
- экономное совмещение практических и образовательных целей;
- формирование языковой картины мира;
- средство развития мышления в ходе познавательных игр;
- средство активизации оперативной памяти и мышления учащихся в процессе чтения или аудирования.

Особую важность, на наш взгляд, представляет функция родного языка как средства формирования языковой картины мира. Языковая картина мира, т.е. отражение действительности в языке, не тождественна у разных народов. В каждом языке способ понимания человеком реальной действительности специфичен и своеобразен. Своеобразие каждого языка проявляется во всех его аспектах – лексике, грамматике, фонетике, орфографии. У человека, который приступает к изучению иностранного языка, уже сформирована вербализованная картина мира, существующая в формах и значениях родного языка. «Чтобы освоение иностранного языка приобрело осмысленный характер, человеку должны быть раскрыты внутренние законы иностранного языка, его смысловой мир, в сравнении, естественно, с соответствующими законами родного языка, которые должны стать объектом рефлексии» [Цветкова, 2001: 74]. Установление этимологической близости слов внутри одного языка и на уровне межъязыковых соответствий, выявление внутренней формы слова, наблюдение за развитием значений слова, выделение универсальных и национально-маркированных языковых явлений, работа с пословицами и поговорками на уроках как родного, так и иностранного языка способствует формированию языковой картины мира в сознании учащихся, развитию их языковых способностей.

Представляется, что опора на родной язык является непременным и обязательным условием эффективного усвоения иностранного. Разнообразие форм и способов его использования на занятиях представляет широкие возможности для применения на практике.

Литература

1. Колкер Я.М. Как использовать родной язык на разных ступенях изучения иностранного: учеб. Пособие/ Я. М. Колкер, Е.С. Устинова, И.М. Шеина; Ряз. гос. ун-т С.А. Есенина. – Рязань, 2007. – 220с.
2. Щукин А. Н. Обучения иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480с.
3. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Инфра, 2002. – 448с.
4. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Изд. 2-е. - М., «Высшая школа», 1974.-112с.
5. Гурвич П. Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков. Учебное пособие – Владимир, 1982. – 76с.
6. Цветкова Т.К. Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку//Вопросы психологии, 2001, №4, с.68-81.

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ НЕМЕЦКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Рослякова В.Н.

В строе современного немецкого предложения все большую роль играет сокращенный или краткий (компрессивный) стиль. Он зародился в противовес трудности и неясности специальных и официальных текстов, основанных на сложной лексике и содержащих трудно узнаваемые содержательно-структурные предложения.

По мнению немецкого лингвиста Петера фон Поленца «И понимание, и говорение являются различными проявлениями языковой энергии или силы. Коммуникацию никогда нельзя сравнивать с передачей материала. И у понимающего, и у говорящего должно возникнуть то же самое содержание благодаря собственной внутренней энергии; и то, что первый принимает является лишь гармоничным импульсом со стороны говорящего».

В отношении взглядов на значение слов и предложений наиболее широко распространенным является буквальное понимание этого термина: значение как реально существующая часть языкового знака; подразумевается, что «содержание» слов и предложений просто вставлено внутрь и в процессе говорения или письма может быть просто перенесено на «получателя» (адресата). Эту семантическую точку зрения называют также «моделью теннисного мяча» или «транспортной моделью». То, что это не так, замечается, к сожалению, крайне редко: в случае, когда говорящие не слышат друг друга, когда возникают споры по поводу понимания сказанного и формулировок, когда с удивлением констатируют, что смысл сказанного или написанного состоит не из того, что выражено словами, когда делаются попытки представить сказанное словами как неправильное употребление языка.

В языке следует различать план выражения с одной стороны и план содержания с другой. В плане выражения есть простые слова (например: es - это, Wort - слово) и сложные слова (например: ein-fach – простой, zusammen-ge-setzt - сложный), простые элементарные предложения и комплексные сложные предложения, простые и сложные тексты. Поскольку большинство текстов имеют относительно сложное построение, в методике анализа текста прежде всего возникает вопрос, какими различными методами происходит языковое выражение комплексного содержания. Если комплексное содержание представлено посредством сложных языковых средств выражения (например, подчинительными сложными предложениями, с придаточными предложениями), то между планом содержания и выражения имеется относительно высокий уровень соответствия. Всем (или как минимум большинству) компонентов или частям содержания соответствуют в каждом случае определенные единицы выражения. Это эксплицитный способ выражения комплексного содержания. В современном языке комплексное содержание выражается в большинстве случаев сокращенно и неточно, чтобы сэкономить время и пространство или чтобы что-либо скрыть. Такие языковые экономные способы выражения существуют как минимум в трех видах:

- эллиптические/неполные
- сжатые/компактные
- имплицитивные/включенные/совмещенные

Если в слова и предложения можно добавить отдельные буквы, части слов или слова т.е. дополнить план выражения, чтобы лучше понять о чем идет речь, то мы имеем дело с эллипсами или опущениями.

В области лексики имеются следующие сокращения (например: Dr- доктор, GmbH - общество с ограниченной ответственностью) и сокращенные слова (например: Schirm (зонт) вместо Regenschirm, Uni вместо Universität (университет), Krad (велосипед) вместо Kraftrad. В строе предложений эллиптическим является стиль телеграмм, который нигде не изучается, но который понятен каждому владеющему языком. Например: «Прибываю во вторник в 11.30 - Ankomme Dienstag 11.30» Здесь легко можно восполнить пропущенное: ich, in, am nächsten, Uhr, Minuten. Если с краткими лексическими формами имеются проблемы понимания, то при эллиптическом строе предложения, как правило, никаких трудностей понимания нет.

Компактный способ выражения проявляется на лексическом уровне в словообразовании: в сложных и производных словах. Так, например, сложное слово Satzsemantik состоит из трех единиц плана выражения : Satz, semant, ik. Если бы было соответствие один к одному между планом выражения и планом содержания, тогда бы, этим трем единицам выражения соответствовали три содержания: «предложение», «содержание» и «учение». Но это слово содержит кроме этого содержания, еще и семантические отношения, между этими тремя содержаниями, которые и должны учитываться. Общее содержание так комплексно, что к примеру может быть выражено парафразой, которая состоит из одной субстантивной группы с придаточными предложениями и некоторых других дополнений. Поскольку число подразумеваемых частей плана содержа-

ния здесь значительно больше, чем единиц плана выражения, то сложное слово является формой выражения, где каждой из трех единиц выражения подчиняется более чем одна часть плана содержания.

Под имплицативным выражением понимают такой способ выражения, при котором наряду с выражением содержания существует еще содержание, не выраженное имплицитно, оно подразумевается говорящим или пишущим и понимается слушающим или читающим. Следует отметить, что чем больше степень понимания зависит от языкового выражения, тем больше факторов должно быть включено в языковое выражение.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сергеева Н. И.

Основной целью реформы высшего профессионального образования, набирающей ход в стране, является повышение уровня образованности и культуры россиян, сохранение высокого качества подготовки специалистов, способных создавать и применять новые технологии, которые станут основой современного развивающегося общества. Одно из центральных и наиболее заметных преобразований, связанных с участием в Болонском процессе, представляет собой переход на многоуровневую систему образования, аналогичную европейской.

Внедрение двухуровневой системы образования в российских вузах, подготовка и выпуск бакалавров и магистров – это важное условие, обеспечивающее повышение академической мобильности и формирование единого европейского образовательного пространства. Однако идеи разработки и внедрения многоуровневого образования в российских высших учебных заведениях появились задолго до появления Болонской декларации.

В конце 80-х годов в ряде вузов по инициативе Министерства высшего и среднего специального образования РФ началась разработка российской модели многоуровневого образования. Одной из причин необходимости такой работы явилось смещение акцентов в высшем профессиональном образовании от удовлетворения потребности общества в высокопрофессиональных кадрах к удовлетворению потребности личности в образовании. Личностноориентированный подход потребовал от разработчиков образовательных программ предусмотреть для обучаемых возможность участия в формировании собственной образовательной программы, или точнее в построении индивидуальной образовательной траектории. Такие возможности появляются перед студентом, во-первых, при обучении в рамках многоуровневой системы (завершение обучения на уровне бакалавра или магистра) и, во-вторых, путем введения в образовательные программы факультативных и элективных дисциплин, которые рас-

ширяют возможности студента в увеличении объема знаний и получения знаний из смежных научных областей. Последнее обстоятельство может иметь особое значение в связи с возможностью подготовки кадров с углубленным знанием компьютерных технологий, иностранных языков, экологических, правовых, экономических проблем и др. Введение элективных и факультативных дисциплин было хорошо воспринято педагогическим сообществом и затем в 90-е годы было зафиксировано как обязательная норма в государственных образовательных стандартах.

Обсуждение на первых этапах схемы многоуровневого образования показало, что она наиболее приемлема и хорошо согласуется с традициями российского университетского образования в классических университетах применительно к образовательным программам по основным направлениям фундаментальной науки (физика, химия, математика и др.), в особенности там, где сформировались солидные научные школы. При этом подготовка магистров рассматривалась как целенаправленная подготовка высококвалифицированных кадров для научной деятельности и преподавания в высшей школе.

Более трудно было совместить эту схему с образовательными программами по специальностям, более профессионально ориентированным, имеющим прикладной характер (технические, сельскохозяйственные и др.). Очень подробный классификатор специальностей высшего профессионального образования обусловил узконаправленный, насыщенный профессиональными дисциплинами характер этих программ и сделал невозможным преобразование их в программы подготовки бакалавров, которые носят более общий научный характер. Вместе с тем многие ведущие технические вузы, получившие в это время статус технических университетов, были очень заинтересованы в открытии у себя магистерских программ. По содержанию такие программы существенно отличались от зарубежных магистерских программ в области техники, сельского хозяйства и др. и были насыщены профессиональными дисциплинами более высокого уровня и спецкурсами. Для ряда образовательных программ (в области искусства, медицины и некоторых других) была очевидна невозможность разработки и реализации бакалаврских программ с учетом российских традиций и большой их специфики.

Результатом первого этапа освоения многоуровневой системы образования в России стал ряд нормативных документов, определяющих условия и порядок внедрения этой системы в российских вузах. Открывшиеся возможности подготовки бакалавров и магистров в российских вузах были по-разному восприняты в педагогическом сообществе. Многие ведущие вузы (в том числе МГУ) с большой осторожностью отнеслись к внедрению этой системы или предпочитали бы открывать у себя лишь магистерские программы без бакалавриата. С другой стороны вузы, занимающие в рейтингах средние и невысокие позиции, с большим энтузиазмом принимали решение о переводе всех образовательных программ на многоуровневую систему. Большинство негосударственных вузов также приступили к подготовке бакалавров, поскольку в откры-

вающихся вузах было легче разработать и внедрить более краткосрочные и менее профессионально ориентированные бакалаврские программы.

Среди педагогов и широких масс общества и в настоящее время идут острые дискуссии, сущность которых сводится к одному основному вопросу: не снизится ли качество подготовки специалистов при переходе на двухуровневую систему четырехлетнего бакалавриата и шестилетней магистратуры. С одной стороны - при правильной организации от многоуровневого образования можно ожидать более высокого качества образования, повышения индивидуализации, высокой степени диверсификации путей получения образования и т.д. С другой - при несоблюдении принципов справедливого распределения мест в магистратуре система высшего профессионального образования может утратить традиции подготовки высокоинтеллектуальных специалистов, квалификация которых находит высокую оценку во всем мире.

Какова бы ни была структура высшей школы с точки зрения диверсификации образовательных путей, главное – это содержательное наполнение программ: формирование базовых профессиональных компетенций и личностное развитие будущего специалиста.

Рассмотрим особенности многоуровневой системы подготовки специалиста с точки зрения развития основных компетенций будущего профессионала высокого уровня, то есть выпускника магистратуры. Речь здесь идет не только о необходимости приобретения профессиональных знаний и практического опыта, которые требуются для выполнения профессиональных обязанностей, но и о развитии творческих возможностей личности, активизации всей совокупности ее интеллектуального потенциала. В спектре компетенций различают учебно-исследовательские, научно-исследовательские, социально-личностные и специальные (профессионально ориентированные) компетенции.

Учебно-исследовательская компетентность существует в различных формах - как высокая степень освоения умений и навыков, как способ личностной самореализации; как некий итог саморазвития индивида, как форма проявления способностей и индивидуального стиля учебной деятельности и др. Научно-исследовательская компетентность, скорее является следствием саморазвития в процессе обучения и самообразования, личностного становления, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта.

Основная функция шестилетней образовательной программы магистратуры - подготовка высококвалифицированных, компетентных специалистов профессиональной направленности, а также научно-исследовательских кадров, что требует приобретения научных знаний, овладения научными методами и системным подходом к решению профессиональных и научных проблем.

Обозначим ряд основных задач подготовки магистров:

- непрерывность и преемственность подготовки студентов магистратуры к самостоятельной научной деятельности;
- повышение результативности научно-исследовательских работ студентов, участие в соответствующих образовательных и научных мероприятиях, активное вовлечение в систематическую работу научно-творческих коллективов;
- поддержка научно-творческой самостоятельности студентов, обеспечение ос-

воения ими теории и практики научной деятельности;

- создание условий для формирования и развития у студентов магистратуры личных творческих качеств и объективной самооценки, способности к самостоятельным теоретическим и практическим суждениям и выводам;
- развитие профессионально значимых качеств научных работников;
- формирование умений быстрой адаптации к изменяющимся условиям труда;
- обеспечение возможностей приобретения опыта практического применения приобретенных знаний и умений при работе в научном коллективе и студенческой аудитории;
- формирование устойчивой потребности участия в полезной для личности, общества и государства деятельности.

Для полной характеристики возможностей и качеств выпускника магистратуры можно выделить его общие (общенаучные, социально-личностные) и специальные (профессионально ориентированные) компетенции, дополняющие компетенции бакалавров.

К общенаучным относятся:

- наличие представлений о наиболее актуальных направлениях исследований в современной теоретической и экспериментальной науке;
- свободное владение иностранным языком в области профессиональной деятельности и межличностного общения;
- понимание философских концепций естествознания, роли естественных наук в выработке научного мировоззрения;
- знание основных этапов и закономерностей развития науки в избранной области, понимание объективной необходимости возникновения новых направлений, представлений о системе фундаментальных научных понятий и методологических аспектов, форм и методов научного познания, их роли в общеобразовательной, и профессиональной подготовке специалиста;
- знание современных компьютерных технологий, применяемых при обработке результатов научных экспериментов и сборе, обработке, хранении и передаче информации; свободное владение ими при проведении самостоятельных научных исследований.

К социально-личностным компетенциям относятся: знание основ делового общения и способность работать в научном коллективе; умение ориентироваться в создающихся условиях производственной деятельности и способность к адаптации в новых условиях; умение принимать нестандартные решения; обладание навыками межличностных отношений; понимание проблем организации и управления деятельностью научных коллективов.

Специальные (профессионально ориентированные) компетенции включают: владение теорией и навыками практической работы в избранной области; умение анализировать научную литературу с целью выбора направления исследования по предлагаемой научным руководителем теме и самостоятельно составлять план исследования; способность анализировать полученные результаты, делать необходимые выводы и формулировать предложения; умение профессионально участвовать в научных дискуссиях; представлять полученные в исследованиях результаты в виде отчетов и научных публикаций.

Двухступенчатая структура предполагает достаточно жесткий отбор студентов на двухлетнюю специализированную подготовку в магистратуре. Таким образом достигается высокая концентрация интеллектуального потенциала студенческого контингента, ориентированного на высокопродуктивную профессиональную и научно-исследовательскую деятельность. Это позволяет реализовать программы повышенного уровня сложности и творческой, освоение которых по силам только наиболее талантливым и целеустремленным студентам.

Государственные требования к уровню подготовки магистров обеспечивают большую возможность индивидуализации их обучения, предоставляя вузам право определять около 80% содержания двухлетней программы специализированной подготовки, так как именно второй уровень после успешного освоения первого должен доводить компетенцию до уровня, позволяющего заниматься творческой деятельностью в избранной профессии и науке.

Дальнейшее профессиональное и личностное развитие магистра предполагает возможность его обучения в аспирантуре и подготовки им кандидатской диссертации, т.е. эта третья ступень высшего образования ведет к формированию компетенции научного работника.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Скороходова Т.Н.

В зарубежной методической литературе можно встретить противоречивые точки зрения в отношении проблемы значимости овладения фонетическими нормами английского языка. Нередко высказывается мнение о том, что фонетически правильная речь не является безусловно важным объектом изучения. В связи с тем, что английский язык приобрел статус «глобального языка», миллионы людей используют его, не являясь носителями; это приводит к постепенному удалению от нормы произношения, что особенно заметно при общении двух не носителей языка между собой. Более того, не носитель языка, обладающий идеальным произношением, может быть встречен настороженно.

Однако большинство методистов убеждены, что отсутствие правильно поставленного произношения может отрицательно сказаться на успехе общения. Работа над фонетической стороной иностранного языка является крайне важной. Поскольку язык может служить важнейшим средством человеческого общения лишь при условии, что он существует в речи в материальной форме произносимых и воспринимаемых звуков, владение произношением абсолютно необходимо для использования языка во всех его функциях.

Одна из задач учителя при обучении иностранному языку состоит в том, чтобы убедить студентов в важности постановки правильного произношения, так как неумение фонетически правильно оформлять речь может привести к тому, что говорящий не будет понят. В свою очередь, непонимание слушаю-

щим фонетически неправильной фразы приводит к психологической закомплексованности со стороны говорящего, что ведет в большинстве случаев к неудачному общению. В связи с этим представляют интерес данные, базирующиеся на опросе взрослых, изучающих английский язык, который показал, что 100% учащихся заинтересованы в правильном произношении и хотят организовать свою речь не только грамматически, но и фонетически правильно.

В зарубежной методике возможности совершенствования обучения нормативному произношению в большей степени связаны с дальнейшей разработкой коммуникативного подхода, позволяющего моделировать в обучении основные закономерности реального общения; с широким использованием компьютерных технологий; с интеграцией обучения фонетике в обучение чтению, аудированию и другим видам речевой деятельности. Анализ изученной литературы и опыт зарубежных преподавателей показывают, что важным направлением коммуникативного подхода в зарубежной методике является именно стремление подключить разные органы чувств при работе над произношением.

Главной целью остается обучение студентов умению самоконтроля правильности произношения. Среди основных способов достижения поставленной цели выделяется следующий: стремление к полному погружению в языковую среду изучаемого языка. В работе над произносительной стороной речи широко используются специальные обучающие программы, целью которых является формирование артикуляторных навыков, постановка фразового ударения и интонации.

Представляют интерес принципы, на которых, по мнению кафедры обучения иностранным языкам Национального Университета в Вашингтоне, должна базироваться любая программа, связанная с обучением произносительной стороне языка:

1. фонетическая программа должна иметь логическую структуру, доступную и ясную для понимания;
2. в основе программы должна быть закреплена активная роль учащегося;
3. информация, полученная аудитивно, должна быть закреплена на тактильном и визуальном уровнях;
4. программа должна учитывать индивидуальные особенности учащихся и предоставлять им систематическое повторение пройденного материала и проверку результатов;
5. программа должна отвечать требованиям интегрированного обучения; обучение произношению должно быть связано с обучением орфографии, чтению, аудированию, письму и лексике.

Интересным примером интегрированного подхода является программа «Откройте для себя интенсивную фонетику» («Discover Intensive Phonics for Yourself»), которая успешно применяется в обучении английскому языку на протяжении более чем тридцати лет. Благодаря точным инструкциям, логической структуре и методам, направленным на воздействие на все органы чувств, студенты быстро достигают хороших результатов.

Литература

1. Bertha Chela-Flores Strengthening Visual and Auditory Images in EFL Reading: Some Listening – Based Techniques. // Forum, Volume 31, №2, April 1993, p.22
2. Gimson A.C. An Introduction to the Pronunciation of English – London, 1980
3. Jones D. An Outline of English Phonetics. – Cambridge, 1960
4. West M. Improve Your English. – L.: Longmans, 1957
5. Rita Wong Pronunciation Myths and Facts. // Forum, Volume 31, №4, October 1993, p.45
6. Roach P. English Phonetics and Phonology. - Cambr, 1999.
7. Rogerson P., Gilbert J.B. Speaking clearly. - Cambr, 1999.
8. Thompson I. Intonation Practice. - Oxford, 1996.

РОЛЬ АНТОНИМИИ В ОВЛАДЕНИИ ЯЗЫКОМ

Щербенко Л.Р.

В последние годы наблюдается снижение уровня знаний выпускников средней школы. Бывшие школьники часто имеют смутное представление о языковых явлениях, плохо ориентируются в языковых понятиях. В связи с этим возникают трудности в процессе изучения языка в вузе. Одна из таких проблем связана с антонимией. В процессе работы над лексическими темами обучающимся предлагается выполнить ряд упражнений на активизацию и закрепление лексики по теме, в частности, на нахождение синонимов и антонимов. Выполнение подобных упражнений часто вызывает затруднение. Преподаватель сталкивается с тем, что студенты либо недостаточно хорошо знакомы с понятием антонимии, либо рассматривают любое противопоставление слов как антонимию. Чтобы разобраться, какие слова являются антонимами, необходимо определить, что такое антонимия. По вопросу антонимии, как и по многим вопросам, среди лингвистов существуют разногласия, предлагаются различные точки зрения на эту проблему.

Д.Н.Шмелев расценивает наиболее полное противопоставление слов как антонимию.(1). По мнению Л.А.Новикова «антонимия есть семантическое отношение возможных для каждого случая употребления крайних (полярных) членов тематической группы».(2)Он считает, что понятие противоположности является ключевым понятием антонимии. Средством реализации антонимии являются антонимы. «Антонимы, выступающие в качестве знаков «раздвоенного» на противоположности единства, одновременно и определяют предел проявления какого-нибудь качества, свойства и т.п., и указывают на неразрывную связь противоположностей в каждом конкретном проявлении данной сущности».(2) По определению В.Н. Комисарова, антонимы это слова, которые «противопоставлены по самому общему и существенному для их значения семантическому признаку, причем находятся на крайних точках соответствующей лексико-семантической парадигмы».(3) В определениях Н.М.Шанского и А.В. Ка-

лина также присутствует понятие «противоположность», так как антонимы определяются как слова «разного звучания, которые выражают противоположные, но соотносительные друг с другом понятия»(4) или как «слова с противоположным значением».(5) При определении антонимов следует обратить внимание обучающихся на то, что антонимами могут быть признаны слова, которые противопоставляются по существенному признаку и находятся на краях лексической парадигмы. Так например, в паре антонимов *холодный-горячий* можно проследить движение к краям парадигмы: *холодный-похладный-теплый-горячий*. Антонимы *горячий-холодный* отражают логически контрастные, но соотносительные друг с другом понятия. Обучающиеся порой рассматривают как антонимию любое противопоставление. Но «если в отношении противопоставления вступают понятия несоотносимые, то называющие эти понятия слова не являются антонимами».(6) Так например, противопоставление *невысокий, но длинный забор* нельзя рассматривать как антонимию, так как слова *невысокий и длинный* характеризуют предмет с совершенно разных, а не с противоположных сторон. Слово *невысокий* характеризует понятие *высота*, а слово *длинный* – понятие *длина*.

Антонимы могут выражать противоположные понятия времени (*сегодня-завтра*), места (*верх-низ*), пространства (*запад-восток*), различного состояния (*больной-здоровый*), чувства (*любовь-ненависть*) и др. Антонимичные пары слов должны принадлежать к одной и той же части речи.

Антонимы неоднородны по своей структуре. Лингвисты выделяют следующие разновидности антонимов: Деление антонимов на подобные группы можно проследить у Д.Н.Шмелева.(1)

- 1) разнокорневые антонимы (*радость-горе, правда-ложь, горячо-холодно, покупать- продавать, да –нет*);
- 2) однокорневые антонимы (*вдохнуть-выдохнуть, системный-бессистемный*). Подавляющее большинство антонимов – слова разных корней: *радость-горе, правда-ложь, горячо-холодно, благословлять – проклинать, покупать-продавать, да –нет*. Разнокорневая антонимия пронизывает важнейшие части речи, особенно прилагательные, наречия, существительные и глаголы. В однокорневых антонимах противоположность значения слова обусловлена не корнями слов, а присоединением к одному и тому же слову противоположных по смыслу приставок или присоединением приставки, придающей слову противоположный смысл. Так например: *приносить – уносить(при- у); опасный – неопасный (0 –не)*.

Некоторые лингвисты, в частности Л.А.Новиков, рассматривают как особый тип антонимии такое явление как энантиосемия. Под энантиосемией понимают способность слова иметь противоположные значения. Антонимия проявляется в данном случае не через корневые или аффиксальные морфемы, а через контекст употребления слова в его полярных значениях: *одолжить кому-нибудь денег (дать в долг)- одолжить у кого-нибудь денег (взять в долг)*.

Антонимы объединяются в группы в зависимости от характера обозначаемой противоположности. В частности, Л.А.Новиков, различая два вида противоположности – контрарную (от лат. *contrarius*-противоположный) и компле-

ментарную (от лат. complementum – дополнение), выделяет следующие основные группы антонимов.(2)

1. Антонимы, выражающие качественную противоположность. Слова этой группы реализуют контрарную противоположность, которая предполагает наличие между двумя полярными понятиями третьего понятия. В подобных антонимических парах выражаются крайние проявления качества, а промежуточные члены данной оппозиции дают представление о постепенном изменении качества. Таким образом, антонимы данной группы характеризуются градуальностью. Например: *молодой – средних лет- пожилой – старый; жарко-тепло-прохладно – холодно; громкий –негромкий- тихий* и т.п.

2. Антонимы, выражающие дополнительность (комплементарность). Члены такой антонимической пары дополняют друг друга и не предполагают наличие третьего члена: *жизнь-смерть, война-мир, соблюдать-нарушать, нельзя-можно*. Отрицание одного из таких антонимов дает значение другого. Например: *не+зрячий* значит *слепой, не война* значит *мир* и т.п.

3. Антонимы, «выражающие противоположную направленность действий, свойств и признаков. Это векторная противоположность антонимов, основанная на логически противоположных понятиях».(1) Векторная противоположность представлена глаголами, существительными, прилагательными, наречиями, предлогами: *одеваться – раздеваться, полнеть – худеть, сторонник – противник, наступательный – оборонительный, вперед – назад, к – от* и др.

Деление антонимов на подобные группы можно проследить у Д.Н.Шмелева.(1)

Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студентам разобраться в таком достаточно сложном языковом явлении, которое представляет собой антонимия.

Литература

1. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка).- М., Наука,1973
2. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке. – М., МГУ, 1973.
3. Комиссаров В.Н. Проблема определения антонима. – «Вопросы языкознания», 1957, №2
4. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М., Просвещение, 1964.
5. Калинин А.В. Лексика русского языка. Издательство МГУ, 1971.
6. Фомина М.И. Лексика современного русского языка. М., Высшая школа, 1973.

Коротко об авторах

Абакумова О.Б. - доцент кафедры английской филологии Орловского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (*Деонтические нормы в семантике пословиц*)

Абрамкина О.Г. - доцент кафедры иностранных языков Академии ФСО России, кандидат педагогических наук, доцент (*Роль общения в развитии личности обучающегося*)

Анохина Л.И. – заведующая кафедрой иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России, профессор кафедры, кандидат филологических наук, доцент (*К вопросу классификации, восприятия и порождения научных текстов*)

Базавлук Л.М. – доцент кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России, кандидат филологических наук (*Актуальные проблемы современного русского языка, их проявление в процессе преподавания учебной дисциплины в юридическом вузе курсантам, обучающимся по специальности Правоохранительная деятельность*)

Болохонцева Н.М. – преподаватель кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России (*Ролевое поведение и его связь с эффективностью речевого воздействия в социокультурном аспекте*)

Егорушкина Т.Д. - ст. преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСО России, кандидат педагогических наук (*Комплексный подход к воспитательному процессу – неотъемлемое условие развития самостоятельности будущих специалистов*)

Жучкова Н.Ф. – доцент кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России, кандидат филологических наук, доцент (*Решение отдельных проблем социо-культурного аспекта в обучении английскому языку*)

Зюськин В.А. – доцент кафедры иностранных языков Орловского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (*Прогнозируемость языковых единиц*)

Иванова О.Ю. – доцент кафедры иностранных языков Орловского государственного университета, кандидат педагогических наук (*Лингвокультурные аспекты межкультурного общения*)

Кононова Е.Н. - доцент кафедры иностранных языков Академии ФСО России, кандидат педагогических наук, доцент (*Активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся при дифференцированном подходе к изучению иностранного языка*)

Лейкина М. М. - доцент кафедры профильного обучения иностранным языкам Орловского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (*От лингвистики текста к прагмалингвистике*)

Логинова Г.Н. – профессор кафедры иностранных языков Академии ФСО, кандидат педагогических наук, доцент (*Проблемы языкового узуса в обучении иностранному языку*)

Логинова И.В. – лейтенант Академии ФСО, кандидат экономических наук, доцент (*Основные направления формирования экономической компетентности в современном ВУЗе*)

Мамедова Е.Г. - учитель русского языка и литературы МОУ – Средней школы №1 г.Мценска, кандидат филологических наук (*Символическое содержание слова «Россия» в творчестве мценского поэта И.Александрова*)

Миняева Е.А. – старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России (*Обучение написанию делового письма в группах с углубленным изучением английского языка*)

Подагуц Л.В. - заведующая кафедрой профильного обучения иностранным языкам Орловского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (*Сопоставительный анализ учебников по французскому языку для студентов юридических вузов и факультетов*)

Прусова Ю.М. - преподаватель кафедры профильного обучения иностранным языкам Орловского государственного университета (*К вопросу о роли родного языка при обучении иностранному*)

Рослякова В.Н. - старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России (*К вопросу о семантике немецкого предложения*)

Сергеева Н. И. – профессор кафедры иностранных языков Академии ФСО, кандидат педагогических наук, доцент (*Компетентностный подход к подготовке высококвалифицированных специалистов в системе многоуровневого образования*)

Скороходова Т.Н. – преподаватель кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России, аспирант кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе ГОУ ВПО «Орловского государственного университета» (*К вопросу формирования и совершенствования произносительных навыков*)

Щербенко Л.Р. - старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России (*Роль антонимии в овладении языком*)

*Сборник
материалов межвузовского научного семинара
19 декабря 2007 г.*

ЯЗЫК И РЕЧЬ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Технический редактор

М. В. Гревцева

Свидетельство о государственной аккредитации
Рег. № 0440 от 22.12.06 г.

Подписано в печать __. __. 2007 г. Формат 60x90¹/₁₆.

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

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