

**БЕЛГОРОДСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
МВД РОССИИ**

**Язык и речевая деятельность:  
лингвокультурологические и  
прагматические аспекты**

**Материалы межвузовской научно-практической конференции**

**27 марта 2008 года**

**Белгород - 2008**

**ББК 81**  
**Я 41**

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
БелЮИ МВД России

**Язык и речевая деятельность: лингвокультурологические и прагматические аспекты** : материалы межвузовской научно-практической конференции 27 марта 2008 г. / отв. ред. *Е. Ю. Хорошко*. – Белгород : БелЮИ МВД России, 2008.– 88 с.

**Ответственные редакторы:**

**Агопова Н.В.** – кандидат педагогических наук;  
**Воронцова Ю.А.** – кандидат филологических наук;  
**Хорошко Е.Ю.** – кандидат филологических наук.

В сборнике опубликованы материалы участников межвузовской научно-практической конференции «Язык и речевая деятельность: лингвокультурологические и прагматические аспекты», которая состоялась 27 марта 2008 года в Белгородском юридическом институте МВД России. В сборнике рассматриваются лингвистические особенности описания языков, общие вопросы теории текста, прагматические свойства текста, вопросы учета лингвострановедческих реалий, речевой коммуникации, формирования коммуникативной и социокультурной компетенции в процессе изучения русского и иностранных языков с ориентацией на решение реальных задач речевого и профессионального общения.

Сборник предназначен для преподавателей русского и иностранных языков, аспирантов, студентов.

© ООНИиРИД БелЮИ  
МВД России, 2008.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Агопова Н.В.</b>	Роль языкового образования в расширении горизонтов социализации личности	<b>5</b>
<b>Андреева Г.В.</b>	Способы проверки полноты глубины понимания содержания текста, прочитанного на иностранном языке	<b>11</b>
<b>Беседина Н.А.</b>	Концептуальные основы таксономии морфологических категорий	<b>13</b>
<b>Беседина Т.В.</b>	Роль грамматики в обучении различным видам речевой деятельности в неязыковом вузе	<b>18</b>
<b>Быхтина Н.В.</b>	Особенности организации отбора лингвокультурологического содержания обучения иностранным языкам в юридических вузах МВД России	<b>20</b>
<b>Воронцова Ю.А.</b>	Вопрос как средство получения информации	<b>23</b>
<b>Еременко П.В.</b>	Особенности перевода политического дискурса во французском и русском языках	<b>28</b>
<b>Земляков В.Д., Землякова Т.А.</b>	К вопросу о контроле уровня сформированности языковых навыков при обучении иностранным языкам в юридических вузах	<b>32</b>
<b>Каверина Л.В.</b>	Причины появления социолектной лексики	<b>36</b>
<b>Костина Н.И., Баранова И.Б., Костина Д.М.</b>	Организация коммуникативно-ориентированного контроля в курсе «английский язык делового общения»	<b>43</b>
<b>Кравчук Л.С.</b>	Модернизация содержания языкового образования в вузах неязыковых специальностей	<b>47</b>
<b>Левина Э.М.</b>	Инновационные модели словарей	<b>53</b>
<b>Навроцкая И.Н.</b>	Перевод юридического текста: проблемы лингвистической и межкультурной коммуникации	<b>58</b>
<b>Романщак Е.А.</b>	Место медиатекста в процессе формирования лингвокультурологической компетенции студентов юридического вуза	<b>64</b>

<b>Селин Б.Н.</b>	Некоторые теоретические аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в неязыковом вузе	<b>67</b>
<b>Селина И.А.</b>	О методике обучения переводу в неязыковом вузе	<b>70</b>
<b>Харченко В.К.</b>	Аутосуггестия и аутотерапия: о метафорических находках М.М. Пришвина	<b>72</b>
<b>Хорошко Е.Ю.</b>	Стереотипность русского романа	<b>76</b>
<b>Чекулай И.В., Прохорова О.Н.</b>	Опорный конспект как средство повышения эффективности преподавания теоретических языковых курсов	<b>79</b>
<b>Черникова Е.М.</b>	Разнообразие согласованных дескрипций в контексте имен собственных	<b>84</b>

## **РОЛЬ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАСШИРЕНИИ ГОРИЗОНТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

**Агопова Н.В.**  
(БелЮИ МВД России)

Прежде чем говорить о расширении горизонтов социализации личности и роли образования в этом процессе, вспомним, что сама социализация подразделяется на первичную и вторичную. Первичная социализация заключается в том, что человек проходит определенные этапы освоения норм, образцов, неосознаваемых моделей поведения – так называемых социокультурных паттернов – в рамках очень узких групповых взаимодействий, и мы вполне можем характеризовать ее как семейно-групповую. В этот период происходит становление неких парадигм деятельности, типических форм отношения к реальности, определяемых национальными канонами, национальной культурной картиной мира, причем если на данном этапе у ребенка не сформирована национальная культурная идентичность, мы в принципе не можем рассчитывать на успешность вторичной социализации. Кроме того, в результате первичной социализации формируется самое главное – когнитивные стили мышления, связанные с внутренней языковой реальностью, которая является необходимым основанием социализации. Вторичная социализация в современном мире характеризуется, прежде всего, изменением отношения к информации. При этом решается два главных вопроса: какой информацией и какими средствами для ее получения вы владеете. Очень часто средства получения информации одновременно задают и ее предмет, поскольку определенным образом организуют те или иные образовательные тексты. Одно дело, когда мы имеем дело с учебником, другое – с компьютерной программой. В первом случае мы сталкиваемся с визуализированными рядами образовательных единиц, во втором – начинаем работать с абстрактными, теоретическими моделями, требующими совершенно иного стиля мышления. Долгое время западно-европейское и североамериканское сообщества были убеждены в том, что для современного образования панацеей от всех бед является изменение технико-технологических оснований социализации. Иными словами, если мы от шариковой ручки и учебника перейдем к телевидению, обучающим телевизионным или компьютерным программам, то построим такой текст, который будет содержать принципиально иную информацию и тем самым выведет человека на новый поисковый уровень, позволяющий решить чрезвычайно важную проблему самодетерминации познания (поскольку нельзя научить человека против его воли). Каждый человек усваивает только то, что интериоризировалось – прошло внутреннее присвоение, стало пластом языкового сознания и было означено в рамках ценностей личности. Образование и вообще социализация начинают пониматься как личностно-ориентированный процесс, требующий дифференциации образовательных моделей в рамках чрезвычайно сложной структуры общества.

Говоря о субъекте, получающем образование, мы рассматриваем абстрактного человека как такового. Иначе говоря, мы имеем дело не с моделью конкрет-

ной личности, а с субъектной образовательной моделью. Каким же образом попытки выйти за ее рамки реализуются в современных образовательных технологиях? Больше всего надежд было на то, что ожидаемое целостное воздействие может оказывать телевидение, поскольку оно сводит вербализованные каналы информации к минимуму при одновременном акцентировании визуализации и эмоциональной насыщенности. Первый эксперимент по телевизионному обучению был проведен в Самоа в 1967 – 1990 гг. Предполагалось, что, в случае успеха, на основе этой образовательной технологии можно будет модернизировать западно-европейскую и североамериканскую образовательные модели. На что было нацелено проведение данного эксперимента? В первую очередь, – на умаление национальной компоненты, т.е. традиций, которые резко ограничивают эффективность деятельности человека в условиях глобального мира. Предполагалось, что телевидение, будучи внациональным по своей природе, может помочь человеку традиционной культуры выйти на новый уровень, стать современным. Кроме того, предполагалось, что такой человек будет очень эффективно действовать в бiculturalных средах – т.е. как в условиях национальной культуры, так и глобальной. Поэтому, первое, что сделали в рамках этого эксперимента – сняли текст. Были упразднены национальные библиотеки и резко сокращен компонент курсов, связанных с преподаванием национального языка и национальной литературы. Информацию дети были вынуждены получать в основном через телевизионные обучающие программы. Через 7 лет уровень грамотности в Самоа снизился на 63%. Билингвизм без опоры на национальную культуру привел к тому, что начали развиваться параллельно две системы когнитивных стилей, и ребенок, никогда не видевший европейской цивилизации, начал путать – как действовать на основании полученных знаний в рамках своей культуры? Катастрофически нарушилась не только социокультурная идентичность, но и адаптивизм. При подобном подходе резко упрощается картина мира. Именно поэтому программа «Улица Сезам» была запрещена несколько лет назад для показа во всех европейских странах – способ обучения, положенный в основу этой программы, примитивизирует представление ребенка об окружающем мире, делая его одномерным, понятным; овладение знаниями в таких условиях – игра, приятное путешествие. Но современная психология осознает абсолютно четко, что получение знания – это чрезвычайно сложный процесс. Это не «прогулка», а самопреодоление, самоограничение, самопринуждение. И если у ребенка до трехлетнего возраста не сформированы навыки самопреодоления при интериоризации новых знаний – это уже не сформируется никогда. Что еще показал эксперимент, о котором мы говорили? Что визуальная картинка, которая замещает представление о реально существующем предмете, дает фрустрации сознания. Юным жителям Самоа регулярно показывали на экране домашнего таракана в увеличенном размере, а поскольку в Африке тараканы несколько другие, дети были абсолютно убеждены, что размером европейский таракан с небольшую собаку (потому что прежде чем что-то визуализировать, мы должны иметь аналог, который закреплен в культурном контексте). В рамках телевизионного обучения не возникает проблемы сопряжения картинка с реальностью – так же как в компьютере. Для того чтобы ребенок понял, с чем имеет дело, нам нужно проинтерпретировать изображение. Поэтому при компьютерном обу-

чении детей через 5 – 7 минут осуществляется отсылка к тьютору, который объясняет компьютерное изображение. У самих детей спонтанная отсылка адресуется экспериментатору и того чаще – через 3 – 5 минут работы с информацией на экране монитора. Следовательно, визуализация требует обязательного наличия другого тематического пласта – разъясняющего визуальный ряд и задающего угол интерпретации. Компьютер выстраивает так называемые нелинейные информационные связи и имеет дело с интерактивной информацией – когда человек может изменять структуру предмета, сведения о котором он получает. Это, безусловно, положительный момент. Но есть и отрицательные. Во-первых, интерактивное компьютерное обучение порождает установку, чрезвычайно плохо поддающуюся корректировке. Это установка на то, что действительность однозначно подчиняется воздействию человека. При нелинейной организации информации установка манипулирования действительностью сохраняет линейный характер: если я с предметом могу делать все что угодно, то я могу все что угодно делать с реальностью. Вторая особенность заключается в том, что при компьютерном обучении в обучающих компьютерных программах имеет место превалирование игры, причем, игра начинает рассматриваться не как обучающая, а как развлекающая. Проблема эта не решена до сих пор. Третья особенность – эмпатическая недостаточность интерактивного обучения. В ситуации раннего компьютерного обучения исчезает установка на общение как средство получения новых сведений, а в качестве альтернативы формируется очень странная вещь – абсолютное доверие к компьютерному тексту. Иными словами, «угнетается» именно то, на что нацелено современное образование, – развитие критического мышления. Таким образом, изменение технико-технологической сферы образования, как ни странно, заставляет нас вернуться к классическому обучающему тексту. Лучше учебника, к сожалению, пока никто ничего не придумал. Качественный учебник может быть дополнен телевизионным и компьютерным обучением, но не замещен ими. Современная модель интерактивного обучения предполагает направляющую деятельность педагога, но здесь общение происходит только по поводу объекта, а учитель выступает в роли тьютора, следящего за корректностью оперирования знаниями и каналами информации, которыми располагает ученик. Сейчас эта модель, возможная лишь на основании компьютерного обучения, очень эффективно работает в Дании и Финляндии, развивающих ее в национальном масштабе. Она не предполагает контроля и нормативов; структурирование единиц образования осуществляется ситуационно, и образовательные программы касаются только решения вопроса о цели образования, который и лежит в основе дифференциации. Данный подход позволяет и сохранить эмпатическую направленность образовательной системы, и задать корректировку ценностных ориентаций через переживание, интерпретации, и скорректировать оценку информации, опираясь на личностные когнитивные стили мышления каждого ученика. Самое интересное, что при такой организации обучения использование обучающих возможностей компьютера сохраняется в рамках 15%. Все остальное время он используется в других целях – для развлечения, для решения каких-то практических задач и т.д. Будет ли данная технология эффективной в условиях нашей страны? Хочется надеяться на положительный ответ.

Обсуждая проблемы современного образования и роль языка в процессе социализации личности, необходимо отметить, что сегодня образование работает в рамках мультикультурных сред. В этом плане оно призвано не компенсировать культурное и социальное разнообразие, как это было прежде, но способствовать его закреплению, развитию этнических особенностей. Поэтому, например, в Германии мы можем встретить огромное количество так называемых «местечковых» школ – своеобразный аналог того, что у нас получило название «этнографической компоненты» в обучении. Новые тенденции этноязыковых процессов уже вышли за рамки европейского сообщества. Даже в США, особенности национального строительства в которых представлялись классическим примером современного решения проблем этнического взаимодействия, теория «плавильного котла», в котором естественным образом все этническое многообразие общества должно переплавиться в своеобразный американский суперэтнос, в последние годы все чаще заменяется концепцией этнического «салата», предполагающей принципиально иное развитие этнических процессов с сохранением этнического своеобразия, самобытности всех национальных групп США. В стране, столько сделавшей для распространения идей мультикультурализма, идет обратный процесс, поскольку наступило понимание того, что мультикультурализм не способствует развитию американской либеральной демократии, сдвигая, как легально, так и в образе мыслей, взаимоотношения между индивидуумом и культурой, где приоритет отдается скорее культуре, чем индивидуальному в ней. Именно в настоящее время происходит ревизия основополагающих концепций развития мировой этноязыковой ситуации, и новые политические и экономические реалии диктуют новое понимание роли любого этноса и любого языка в общечеловеческом прогрессе. В то же время, очевидно, что в стремящемся к социальной глобализации мире исчезновение языков будет, к сожалению, продолжаться. А, может быть, в каком-то из исчезающих языков содержится ответ на извечные, стоящие перед лингвистами вопросы: является ли грамматика врождённой или изучается, какова связь языка и мышления. В этой связи хотелось бы привести интересный пример: один из исчезающих языков Австралии использует фиксированную систему четырёх названных направлений, которые походят на север, юг, запад, восток. Говорящие изменяют эти четыре слова, чтобы создать приблизительно 50 терминов, которые показывают движение в заданном направлении или от него. Они пользуются той же самой терминологией, чтобы описать как большое, так и небольшое пространство, например: «Школа находится к западу от реки» и «Муравей ползёт по Вашей восточной ноге». Этот язык выражает совершенно другой тип концептуализации действительности. Это требует размещения в памяти образов с точки зрения четырёх направлений и непрерывного направления ментального компаса и системы расположения. Лингвисты считают, что такие примеры подчёркивают многообразие языков и важность их понимания и сохранения, т.к. разные языки отражают разное восприятие людьми мира, охватывают их предысторию и могут тонко формировать само мышление. Исход современного языкового взаимодействия зависит в первую очередь от социальных условий культурных контактов.

Влияние одного языка на другой в процессе их взаимодействия может принимать особые формы. Например, отношение говорящих к языку, к его стилям, диалектам, к просторечию, то есть языковые идеалы говорящих могут формироваться под влиянием моды, престижных имиджей, образа эталонного социума и т.п. Эта зависимость проявляется в типологическом сходстве нормативно-стилистических систем соответствующих языков. При этом условием стилистического влияния оказывается, прежде всего, культурно-идеологическая близость контекстов существования языков. На основе этого формируется явление, ставшее характерным для нашего времени: так называемое «культурное двуязычие». Оно характеризуется массированными заимствованиями, которые проникают в сознание билингва (а шире – в язык) «сверху»: через переводчиков, значимых журналистов, идеологов, политических деятелей, то есть тех, кто владеет престижным чужим языком в результате многочисленных культурных контактов. В этом случае второй язык становится маркером элитарности, избранности, принадлежности к определенному кругу, основанием для выработки основного жаргона, тональной и стилистической своеобразности, которые сознательно культивируются и воспроизводятся данным «элитным слоем». «Культурное двуязычие» невозможно без средств массовой информации и коммуникации, которые продуцируют и тиражируют определенные «двуязычные» «полуфабрикаты» и клише, тут же распространяемые среди широких масс населения.

Проблемы, связанные с многоязычием в обществе, возникли не сегодня, они восходят в глубь веков. В силу целого ряда причин во многих регионах нашей планеты исторически складывалась многоязычная среда. Достаточно вспомнить жизнь людей в великих империях (Римской, Византийской, Османской и т.д.). Вершиной многоязычия, видимо, останется Советский Союз.

Важное значение приобретают социологические аспекты включения языков международного общения в национальные системы образования. В социолингвистических исследованиях к языкам международного общения, прежде всего, относят языки глобального распространения и общечеловеческой культуры, так как, являясь всеобъемлющим отражением достижений человечества, они выполняют максимальный объем общественных функций. При этом следует учитывать тот факт, что на протяжении многих веков мировое сообщество было евроцентрично в силу ряда политических, экономических и других причин, поэтому пока доминируют языки, на которых создана западная культура, хотя в будущем возможны социолингвистические сдвиги в сторону других языков. Так, в последние годы к числу языков международного общения, помимо английского, немецкого, русского, французского, относят также арабский и китайский языки.

Отсутствие научно обоснованного анализа социального контекста обучения иностранным языкам, социально-педагогических функций изучаемых языков, особенностей языковой политики может привести к построению идеализированных методических моделей. Например, при всей безупречности решения вопросов преподавания иностранных языков в СССР они не могли быть полностью реализованы в практике преподавания в силу идеолого-политических и

социально-экономических факторов, препятствующих в широком масштабе межкультурной коммуникации на изучаемых языках.

Кардинально новая коммуникативная ситуация заставляет переосмыслить некоторые фундаментальные вопросы индивидуального многоязычия (билингвизма), связанные с процессом социализации личности. В данном процессе язык выступает не только как связующее звено, но и как предпосылка всех граней социализации. Освоение ценностей культуры и освоение языка культуры - это по существу двуединый процесс. В такой языковой ситуации человек как бы становится носителем билингвальной культуры. В условиях билингвизма значительно расширяются горизонты социализации, в орбиту человеческих интересов вовлекаются совершенно новые, зачастую несхожие культурные пласты. Так, человек, сформировавшийся на стыке русской и американской культур или русской и китайской культур, обладает другим мировосприятием, другим мировоззрением, стиль его мышления носит синкретичный характер. И не случайно существенное значение в последние годы приобрело изучение феномена двуязычия в психолингвистике.

В теоретическом плане интерес психологов к билингвизму вызван тем, что на данных двуязычия можно гораздо успешнее продвигаться по пути экспериментальной проверки целого ряда теоретических положений в понимании природы языка и речи; с другой стороны, психология, в частности нейропсихология, без учета особенностей мышления билингва не может адекватно оценивать и корректировать многие факты речевой и мыслительной деятельности человека.

Проблема билингвизма представляет особый интерес с философской точки зрения. Философский подход к проблеме билингвизма позволяет видеть функции двуязычия не только в возможности реализации коммуникации между народами и культурами, но и в значительном расширении потенциала, средств вербализации мышления. Если исходить из того, что мышление – это оперирование понятиями, то богатство, многосторонность мышления людей, сформировавшихся в билингвистической среде, несомненны. Соответственно, вариативность, многозначность языка ведут к вариативности мышления. И если билингвизм содействует разносторонности мышления, повышает предпосылки его эвристичности, то, очевидно, билингвистическая среда нуждается в целенаправленном формировании (с учётом положительного и отрицательного опыта различных стран).

В общем и целом вербализация одной и той же мысли возможна на основе разных языков. Мир наш бесконечен и многообразен, и один язык, каким бы совершенством и красотой ни обладал, недостаточен, чтобы его отобразить. Современный мир в избытке предоставляет человеку новые возможности расширения диалога, сотрудничества и взаимопонимания по ряду важнейших вопросов. Вот почему значение языкового образования в процессе социализации личности в современном мультикультуральном мире трудно переоценить.

## Литература

1. *Вайнрайх, У.* Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. - М., 1972.
2. *Литвиненко, Е. Ю.* Билингвизм: мультикультурная модель социализации личности / Е. Ю. Литвиненко. - Ростов-на-Дону, 1999.
3. *Стефаненко, Т. Г.* Этнопсихология. 3-е изд., испр. и доп. / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2003.
4. *Freeman, W.* Function of ethnic conflict and their contributions to national growth // Bell W., Freeman W. (eds.). Ethnicity and national building. - London, 1974.

## СПОСОБЫ ПРОВЕРКИ ПОНИМАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА, ПРОЧИТАННОГО НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

**Андреева Г.В.**  
(БелГТУ им. В.Г. Шухова)

При разработке автоматизированных способов проверки понимания прочитанного на иностранном языке, необходимо учитывать целые комплексы факторов, характеризующих особенности чтения как виды речевой деятельности:

- 1) необходимо иметь представление об особенностях текста как коммуникативной единицы;
- 2) следует учитывать специфику целевых установок различных видов учебного чтения, а именно изучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового чтения;
- 3) необходимо иметь представление о том, какие сформированы у студентов навыки в процессе работы над иноязычным текстом.

Для смыслового восприятия текста необходимо осмыслить разные категории смысловой информации текста, к числу которых относятся не только познавательная информация (т.е. фактологический материал), но и ситуативно-познавательная информация, оценочно-эмоциональная информация и побудительно-волевая.

В соответствии с этим и контрольные задания, имеющие целью проверку понимания смыслового содержания прочитанного, подразделяются на ряд групп:

- задания, направленные на осмысление причинно-следственных связей между описываемыми в тексте явлениями;
- задания, контролирующие понимание фактологического материала, содержащегося в тексте;
- задания, контролирующие умение читающего вычленять основную и дополнительную информацию в тексте;
- задания, стимулирующие выражение личностного отношения читающего к воспринятой информации.

Выбор тех или иных способов проверки понимания читаемого определяется той целевой установкой, которая поставлена перед читающим в процессе

работы над иноязычным текстом. Она определяет и выделение соответствующих объектов контроля.

Так, объектами контроля при ознакомительном чтении являются, например, лишь основные факты и некоторые важнейшие детали текста. При просмотровом – перечень различных вопросов, затронутых в тексте. При поисковом – понимание конкретного, заранее выделенного факта. При изучающем чтении читающий должен воспринять всю информацию, содержащуюся в тексте.

В процессе обучения чтению с различными целевыми установками изучающие иностранный язык овладевают следующим комплексом умений, необходимых для работ над иноязычным текстом;

- умением по заголовку текста определить его тему;
- умением вычленить на основе анализа ключевых слов общую идею текста;
- умением использовать контекст для догадки о значении незнакомых слов в тексте;
- умением находить в тексте ответ на поставленный к нему вопрос;
- умением самостоятельно формулировать вопросы к тексту;
- умением обобщенно передавать содержание текста;
- умением находить соответствия и различия между разными текстами, близкими по смыслу.

Этот комплекс умений используется разработчиками иноязычных текстов, направленных на обеспечение контроля понимания прочитанного.

Среди конкретных видов контрольных заданий наиболее часто встречаются следующие:

1. Прочитайте текст и установите, соответствуют ли данные ниже утверждения его содержанию. Выпишите номера утверждений, соответствующих и не соответствующих содержанию текста. (Это задание имеет целью проверку понимания фактологического материала, содержащегося в тексте).

2. Найдите в тексте предложение, подтверждающее следующую мысль, и выпишите их номера. (Подобные задания направлены на контроль понимания причинно-следственных связей, представленных в тексте).

3. Выберите из текста те предложения, в которых содержится наиболее важная информация, позволяющая понять мотивы поступков главных героев. (Задание служит цели дифференциации содержащейся в тексте информации на основную и дополнительную).

При разработке заданий для контроля понимания прочитанного или прослушанного текста широко используются выборочные формы ответа, тесты, основанные на методике дополнения. Эта методика является удобным инструментом для машинной проверки понимания прочитанного. Она может использоваться в различных модификациях:

- с пропусками слов и предложенными в скобках вариантами для их заполнения;
- с пропусками слов в определенных позициях, выделенных в качестве объектов контроля.

С помощью теста, основанного на методике дополнения, осуществляется как проверка понимания общего содержания прочитанного, так и оценка знания читающими основ грамматического строя иностранного языка. К возможностям автоматизированного контроля понимания прочитанного на иностранном языке могут быть легко адаптированы разнообразные виды заданий, направленных на извлечение из текста содержательной информации.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТАКСОНОМИИ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ**

**Беседина Н.А.**  
(БелГУ)

Наблюдаемая в последнее время тенденция к исследованию языка как одной из когнитивных систем, определяет необходимость выявления роли единиц различных языковых уровней в объективации знаний о мире, а стало быть, в установлении их концептуальных основ. В данной статье предпринимается попытка выявить концептуальные основы морфологических категорий и в соответствии с этим предложить соответствующую таксономию.

В лингвистической традиции изучались различные аспекты морфологических категорий и межкатегориальных связей. Один из аспектов исследования морфологических категорий связан с многочисленными попытками построения различных их классификаций. В зависимости от оснований классификации можно выделить эмпирическую [Перцов 1976], морфолого-семантическую [Володин, Храковский 1975], семантико-прагматическую [Якобсон 1972; Мельчук 1978], функционально-коммуникативную [Недялков 2000], комплексную, включающую в себя содержательно-функциональную, структурно-синтаксическую и собственно морфологическую классификации [Бондарко 1976]. Кроме того, известны классификации, учитывающие типы абстракции в грамматике [Степанов 1975] и роль морфологических категорий в выражении основных функций языка – коммуникативной и когнитивной [Слюсарева 1986]. Перечисленные классификации основываются преимущественно на собственно языковых критериях.

Одну из первых попыток выяснить природу грамматических категорий через их корреляцию с концептуальными категориями и явлениями реального мира предприняла Э.Я. Мороховская [Мороховская 1984]. В соответствии с ее пониманием, грамматическая категория рассматривается как языковая репрезентация соответствующего концептуального содержания. Категории языка и их концептуальные соответствия разнообразны. Этот факт оказывает влияние на соотношение языковых репрезентаций и их концептуальных коррелятов.

Э.Я. Мороховская выделяет 2 группы морфологических категорий: референциальные и сигнификационные. К референциальным она относит категории, которые тем или иным способом соотносятся с категориями объектов реального мира (категории времени, аспекта, числа). При этом она особо подчеркивает, что такое соотношение не является прямым. Оно опосредовано взаимосвязью

языковых и концептуальных категорий. Среди референциальных категорий в особую группу выделяются те, у которых в качестве объективного референта выступают объективные отношения. Последние отражаются в нашем сознании с помощью реляционных концептуальных категорий. Их языковые репрезентации также имеют реляционный (относительный) характер. Соответственно, категории этого типа получают в таксономии Э.Я. Мороховской название реляционных референциальных категорий. К ним она относит категории падежа и залога.

В отличие от референциальных категорий, сигнификационные категории не имеют референта в реальной действительности и соотносятся только с концептуальными сущностями, обнаруживая с последними разные типы отношений. Сигнификационные морфологические категории либо соотносятся с концептуальными категориями и репрезентируют их в языке, либо сигнализируют о выполнении определенных ментальных операций.

В первом случае речь идет о репрезентационной категории склонения, во втором – о классификационных категориях рода и степеней сравнения. Классификационные категории отличаются от репрезентационных тем, что они демонстрируют способность человека постигать свойства объектов внеязыковой действительности через классификацию объектов и феноменов.

Развитие когнитивной семантики позволило рассмотреть проблему категорий в языке с точки зрения того, как человек понимает и интерпретирует окружающую действительность. В ее рамках было предложено новое понимание категории как функции когниции (см., например: [Taylor 1991; Geeraerts 1993; Кубрякова 1998, 2006; Болдырев 2005 и др.]). Соответственно языковые категории изучаются либо с точки зрения тех структур знания, которые они отражают в языке (Е.С. Кубрякова), либо как определенные формы осмысления мира в языке, т.е. форматы языкового сознания и форматы знания особого типа (Н.Н. Болдырев).

Е.С. Кубрякова считает возможным выделить два основных типа категорий: отражательно-ориентированные и системно-ориентированные [Кубрякова 1998]. Выделенные типы категорий, будучи различными по своей природе, демонстрируют разные черты своей организации и своей структуризации, разное устройство и стратификацию.

В частности, категории отражательно-ориентированные (части речи и их грамматические категории – род, число, лицо, время) имеют в своей основе онтологические обоснования и объективируют знания о мире. В них отражается устройство мира, и сами они служат «для его картирования, членения и обозначения» [Кубрякова 1998: 10]. Тем самым они представляют деятельность с внеязыковой реальностью. Категории системно-ориентированного типа (союзы, дискурсивные частицы и т.д.) объективируют знания о языке и служат организации речевой деятельности и дискурса. Они отражают деятельность с реальностью и объективностью существования языка как особого материального объекта. Подобное противопоставление, по мнению Е.С. Кубряковой, соответствует противопоставлению в мире реальных объектов и объектов, конструируемых нашим разумом [там же].

Н.Н. Болдырев в рамках предложенной им типологии языковых категорий разграничивает лексические, грамматические и модусные категории, которые различаются по типу передаваемого ими знания (подр. см. [Болдырев 2005]).

Рассмотрение морфологических категорий в аспекте познавательных процессов концептуализации и категоризации позволило построить таксономию категорий, основанную на соотношенности их с уровнями концептуализации в морфологии. Различия между морфологическими категориями, вследствие этого, определяются различиями лежащих в их основе концептов и существованием разных уровней концептуализации в морфологии. Своеобразие концептуализации на уровне морфологии проявляется в том, что она обеспечивает концептуальную сетку, каркас для концептуального материала, выраженного лексически, и в определенном смысле «обслуживает» лексику (подр. см. [Беседина 2006]).

Концептуализация в морфологии осуществляется на нескольких уровнях. Под уровнями концептуализации в этом случае понимаются различные способы структурирования знания, находящие представление в морфологии. Их выделение связано с разграничением синтаксического уровня и уровня семантики лексико-грамматических разрядов слов. Оно обусловлено внутренне неоднородной сущностью лексико-грамматических классов слов и их морфологических категорий. Рассмотрим выделенные уровни концептуализации в морфологии подробнее.

Синтаксический уровень, в свою очередь, предполагает выделение уровня предикативности и уровня сказуемости. Предикативность понимается как свойство всего предложения в целом, соотносящее содержание предложения-высказывания с действительностью, а точнее, выражающее актуализированную отнесенность к действительности. Ее выражение не ограничивается рамками формально-грамматического членения предложения и выходит за рамки собственно пропозиции. Сказуемость же связана с выражением субъектно-предикатных отношений, ориентирована на отношения внутри пропозиции, т.е. выражается в рамках формально-грамматического членения предложения. Следующий уровень концептуализации в морфологии – это уровень собственно семантики лексико-грамматических разрядов слов. Он показывает, как репрезентирована и категориально организована в языке семантика, ориентированная на внешний мир.

В соответствии с уровнями концептуализации выделяется три категориальных области в морфологии. Первая категориальная область включает категории, связанные с передачей концептуального содержания на уровне выражения предикативных отношений. Это глагольные категории времени, лица и наклонения. Данные категории, будучи связаны с выражением предикативности как признака всего предложения-высказывания, ориентированы на то, что выходит за рамки непосредственно пропозиции. По своему значению они соотносят сообщение с актом речи и связаны с отношением человека к миру событий с точки зрения их актуализации в языке. Выделенные категории, показывая средствами языка связь человека с этими событиями, позволяют представить

сообщаемое в том или ином временном плане, а также в аспекте его реальности/ирреальности. Они имеют в определенной степени «глобальный, всеохватывающий характер, регулярное формальное выражение, системно-парадигматический уровень реализации и формально-грамматический статус [Болдырев 2000: 16]. Такой всеохватывающий характер предикативных категорий, по мнению Н.Н. Болдырева, обусловлен «универсальностью задаваемых параметров и, следовательно, их независимостью по отношению к семантике самих глагольных лексем» [там же]. В английском языке, например, сказанное в большей степени относится к категориям времени и наклонения, как характеризующим событие в его целостности. Любой глагол в предложении-высказывании, независимо от своей семантической принадлежности, употребляется в одной из временных форм (настоящего, прошедшего или будущего) и в одной из форм наклонения. Категория же лица, в силу специфики строя современного английского языка, имеет «ограниченный» морфологический статус, сохранив только форму 3-его лица ед. числа, выражающую, скорее, грамматическую, согласовательную функцию. Другие значения этой категории реализуются на уровне синтаксиса с помощью дополнительных средств, в частности, с помощью соответствующих местоимений в функции подлежащего.

Вторую область категорий составляют те из них, которые представляют концептуальное содержание на уровне выражения субъектно-предикатных (пропозициональных) отношений. Сюда включаются глагольные категории числа, залога, аспекта (вида), а также категории числа, рода и падежа существительного, оформляющие субъектно-предикатные отношения. Они репрезентируют то, как связи между объектами реального мира отражаются в языке и, соответственно, ориентированы на собственно языковые знания.

Данные категории (в первую очередь, аспекта, залога и числа существительного) характеризуются определенной избирательностью в плане семантики глагольных и именных лексем. Выражение соответствующих грамматических значений (аспектуальных и залоговых), отражающих фазовую и субъектно-объектную характеристики событий, непосредственно связано с дифференциацией лексико-грамматических классов глагольных лексем. Как известно, формы прогрессива и пассива возможны только у акциональных глаголов. Например: *Mary is speaking English now* и *English is spoken all over the world*. Ср. *The house belongs to Mr. White*. Но: *\*The house is belonging to Mr. White*; *\*The house was belonged to Mr. White*.

Третья категориальная область представлена именными морфологическими категориями числа и падежа, категорией степеней сравнения прилагательных и наречий, а также глагольной категорией аспекта и категорией детерминации. Они репрезентируют концептуальное содержание на уровне собственно семантики лексико-грамматических разрядов слов, семантики, ориентированной на внешний мир и его представление в языке. Данные категории направлены на отображение знаний о предметах и событиях мира, их взаимосвязях с точки зрения их влияния на использование языковых единиц и их систематизацию в языке.

Детальный анализ специфики каждой категориальной области на основе

концептуально-репрезентативного метода (подр. см. [Беседина 2006]) позволяет рассматривать морфологические категории как единство концептуального содержания и средств его выражения в конкретном языке.

#### Литература

1. *Беседина, Н. А.* Морфологически передаваемые концепты : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н. А. Беседина. - Тамбов, 2006.
2. *Болдырев, Н. Н.* Теоретические аспекты функциональной категоризации глагола // Моделирование процессов функциональной категоризации глагола / Н. Н. Болдырев. - Тамбов, 2000. - С. 5-46.
3. *Болдырев, Н. Н.* Категории как форма репрезентации знаний в языке / Н. Н. Болдырев // Концептуальное пространство языка : сб. науч. тр. - Тамбов, 2005. - С. 16-39.
4. *Бондарко, А. В.* Теория морфологических категорий / А. В. Бондарко. - Л., 1976.
5. *Володин, А. П.* Типология морфологических категорий глагола (на материале агглютинативных языков) / А. П. Володин // Типология грамматических категорий (мещаниновские чтения). - М., 1975. - С. 170-196.
6. *Кубрякова, Е. С.* О двойкой сущности языковых категорий и новых проблемах в их изучении / Е. С. Кубрякова // Общие проблемы строения и организации языковых категорий. - М., 1998. - С. 7-12.
7. *Кубрякова, Е. С.* Образы мира в сознании человека и словообразовательные категории как их составляющие / Е. С. Кубрякова // Известия РАН. Серия лит-ры и языка. - 2006. - № 2. - Т.65. - С. 3-13.
8. *Мельчук, И. А.* Курс общей морфологии. Т. II (Часть вторая: Морфологические значения) / И. А. Мельчук. - М. - Вена, 1998.
9. *Мороховская, Э. Я.* Основы теоретической грамматики английского языка / Э. Я. Мороховская. - Киев, 1984.
10. *Недялков, И. В.* Проблемы классификации и иерархии грамматических категорий / И. В. Недялков // Язык и речевая деятельность. - СПб., 2000. - Т. 3. - С. 46-63.
11. *Перцов, Н. В.* О грамматических категориях английского глагола / Н. В. Перцов // Предварительные публикации института русского языка АН СССР. - М., 1976. - Вып. 90. - С. 5-62.
12. *Слюсарева, Н. А.* Проблемы функциональной морфологии современного английского языка / Н. А. Слюсарева. - М., 1986.
13. *Степанов, Ю. С.* Основы общего языкознания / Ю. С. Степанов. - М. : Просвещение, 1975.
14. *Якобсон, Р. О.* Шифтеры, глагольные категории и русский глагол / Р. О. Якобсон // Принципы типологического анализа языков различного строя. - М., 1972. - С. 95-113.
15. *Geeraerts, D.* Cognitive semantics and the history of philosophical epistemology // Conceptualizations and Mental Processing in Language. - Oxford, 1993. - P. 53-79.
16. *Taylor, J. R.* Linguistic Categorization. Prototypes in linguistic theory. - Oxford, 1991.

## **РОЛЬ ГРАММАТИКИ В ОБУЧЕНИИ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Беседина Т.В.**

(БелГТУ им. В.Г. Шухова)

Грамматика является важным аспектом в обучении иностранному языку, ведь именно на основе грамматических законов слова объединяются в словосочетания и предложения и речь приобретает связный осмысленный характер.

Знание системы этих законов позволяет создавать бесконечное количество высказываний в устной и письменной форме. Не менее важную роль играет овладение грамматикой и для понимания прочитанного или услышанного. В английском языке коммуникацию при чтении и слушании обеспечивает прежде всего распознавание и понимание ядра предложения, т.е. подлежащего и сказуемого с относящимися к ним компонентами.

Преподавание иностранных языков в неязыковом вузе выдвигает требования практической направленности в преподавании грамматики. Необходимо строго отобрать и ограничить грамматический минимум и определить наиболее эффективную последовательность его подачи, при минимальном объеме учебного времени приходится выбирать наиболее экономные и эффективные способы объяснения, работу по грамматическим моделям, обильные тренировочные упражнения, применение аудио-, видео- материалов, компьютерных программ.

Граматику в неязыковом вузе следует вводить в объеме, необходимом для практического владения иностранным языком как средством коммуникации. Мы должны подчинить работу над грамматическим аспектом решению практических задач обучения. В центре внимания преподавателя неязыкового вуза находится развитие грамматических навыков и умений. Следовательно, практическое значение изучения грамматики определяется тем, что грамматика в силу обобщающего характера своих законов облегчает путь овладения иностранным языком. Изучение грамматических явлений помогает лучше осознать строй родного языка наряду с новыми лингвистическими понятиями и категориями, несвойственными русскому языку. Работа над грамматикой развивает логическое мышление студентов, наблюдательность, расширяет кругозор, тренирует память.

Изучаемые студентами неязыковых вузов иностранные языки имеют ряд общих черт с русским языком, хотя между ними есть существенные различия. Родственность грамматического строя обнаруживается в наличии ряда сходных грамматических категорий. Глаголу свойственны категории числа, лица, времени, наклонения, залога; имя существительное характеризуется категорией числа; прилагательное имеет степени сравнения.

Что касается синтаксиса, то во всех языках в предложениях можно выделить подлежащее, сказуемое и второстепенные члены предложения.

К специфическим чертам изучаемых языков отнесем наличие артикля, который в одной из своих форм – неопределенной или определенной – сопровождает и определяет имя существительное. Значительную трудность пред-

ставляет для русскоязычных студентов и разветвленная система сказуемого, основанная на многообразии видовременных форм глагола, несвойственных русскому языку. Студенты должны понять, что представляет собой каждая такая форма, в каких случаях употребляется. Необходимо отметить более широкое употребление пассивных конструкций, чем в русском языке. Характерной особенностью изучаемых иностранных языков является и употребление лишь одного отрицания в предложении, в отличие от русского языка.

Наличие трудных для понимания грамматических форм предполагает большую работу по подборке тренировочных упражнений по грамматике.

Содержание обучения грамматике строго фиксируется в программах для каждой специальности и каждого уровня подготовки студентов. Составители программ учитывают определенный круг знаний по грамматике и нужный уровень развития грамматических навыков и умений. Следует обращать внимание на то, что основным содержанием обучения являются не теоретические знания, которые служат базой для правильного структурирования речи на иностранном языке, а грамматические навыки и умения.

В содержании курса нормативной грамматики входит обширный объем материала, отражающий всю грамматическую систему языка, которая составляет основу устного и письменного общения. Происходит дальнейшая автоматизация и совершенствование грамматических навыков, основы которых закладывались в школе. Программы для неязыковых специальностей подчеркивают необходимость практического владения иностранным языком в профессиональной деятельности будущего специалиста с учетом особенностей научно-технического стиля речи. Грамматическая тематика ориентирована на употребление грамматических явлений в речи, а не на усвоение правил. На все этапы обучения распространяется задача активного овладения грамматическими явлениями. Большой объем грамматического материала определяется целями обучения: развитие навыков устной речи, чтения, письменной речи, обучение переводу. Преподаватель не должен забывать о разносторонности свойств грамматических явлений, прогнозировать трудности и намечать пути их преодоления. Причем каждый раз педагог обязан соотносить систему подачи конкретного материала по грамматике с уровнем подготовленности к его восприятию данной группой студентов в целом, а так же отдельных ее представителей.

Работа над грамматикой создает благоприятные условия для решения образовательных и воспитательных задач. Студенты узнают новые факты и явления, новые лингвистические понятия и грамматические категории, несвойственные родному языку. А изучение грамматических явлений, имеющих аналогии в родном языке, помогает лучше осознать грамматический строй родного языка.

Работа над грамматикой развивает логическое мышление студентов, их наблюдательность, способность анализировать и обобщать полученную информацию, увеличивает объем базовых знаний личности.

# **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОТБОРА ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ МВД РОССИИ**

**Быхтина Н.В.**  
(БелЮОИ МВД России)

Основным направлением языковой подготовки курсантов на занятиях иностранного языка в юридических институтах МВД России является организация отбора лингвокультурологического содержания обучения в соответствии с потребностями реальной коммуникации.

Основным принципом построения программы изучения английского языка в юридических институтах МВД России считается следующий – Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need. (Скажите мне, с какой целью Вы изучаете английский язык, и я порекомендую, какие знания Вам необходимы).

В связи с этим организация отбора лингвокультурологического содержания обучения иностранным языкам в юридическом институте МВД России должна строиться в соответствии с потребностями будущего специалиста правоохранительных органов. Варианты отбора содержания обучения должны быть направлены на формирование представлений о системе языка, на формирование языковых, лингвострановедческих, социально-культурологических знаний и коммуникативных навыков и умений, т.е. на формирование лингвистической культуры, а также ориентироваться на профессиональные интересы.

Процесс формирования языковых, лингвострановедческих, социально-культурологических знаний и коммуникативных навыков и умений начинается с определения целей обучения, отбора лингвистического наполнения, создания программы, организации учебных материалов. В качестве технологической единицы учебного процесса при организации отбора лингвокультурологического содержания обучения иностранным языкам необходимо использовать учебную ситуацию (тему) и выделить в ней коммуникативные проблемы. Проблема определяется с учетом следующих требований: создание цепи их взаимосвязей в соответствии с логикой развертывания учебного материала и со структурой усвоения знаний; отражение личностных и познавательных мотивов изучения предмета; установление межпредметных связей; видоизменение проблемы по степени сложности, разнообразия, последовательности в создании проблемных ситуаций; проявление творческой активности.

Дидактико-методическое обеспечение процесса организации отбора лингвокультурологического содержания обучения иностранным языкам включает: выделение учебных проблем из содержания учебного предмета, разбивка учебной темы на блоки занятий по коммуникативным проблемам, составление планов занятий. Подготовка к блоку занятий предполагает выбор методов, форм его проведения, структурирование содержания учебной темы по коммуникативным проблемам, а затем апробацию решений проблем в ходе взаимодействия преподавателя и курсантов на занятиях иностранного языка. Это предпола-

гает оптимальное сочетание методов и технологий формирования языковых, лингвострановедческих, социально-культурологических знаний и коммуникативных навыков и умений в процессе изучения иностранного языка, в частности использование технологии проблемного обучения, метода языковых задач, технологии опережающего обучения, метода сравнительного анализа государственно-правовых явлений.

Для эффективности организации отбора лингвокультурологического содержания обучения иностранным языкам в юридических институтах МВД России, развития профессиональной мобильности необходимо использовать на занятиях ролевые игры, микроситуации, имитирующие дознание, работу с несовершеннолетними, действия полицейских, работу представителей законодательной, исполнительной и судебной властей Англии, США и других стран. Ролевая организация учебной деятельности обеспечивает активно-личностное отношение к занятию всех участников игры более эмоциональными, чем принятые в других технологиях формами, методами и средствами обучения.

В рамках аудиторных, внеаудиторных занятий и во время самоподготовки можно использовать следующие активные формы: проблемное изложение, ролевую игру, конференцию, тематическую дискуссию, рецензирование. В частности, использовать коммуникацию – игру, в которой представлены все компоненты коммуникативного акта: адресат, адресант, предмет речи, мотив цели и условия коммуникации. При этом игровая среда позволяет воспроизвести не только речевую, но и социокультурную ситуацию страны изучаемого языка. В процессе обучения создается игровая ситуация, представляющая модель реальных жизненных ситуаций, интересных для курсантов. Во время ролевой игры курсанты используют не только закреплённые речевые клише, но в процессе активной импровизации составляют новые фразы, актуализируя полученные знания. Речевые индивидуальные акты определяются речевой учебной ситуацией, связанной с профессиональной проблемой. Иноязычное общение может осуществляться в паре, группе, коллективе. Очевидно, что для занятий по иностранному языку более актуально формирование коммуникативных навыков и умений в паре и группе (5-6 человек).

Психолого-педагогические условия развития всех этих умений предполагают наличие:

- речемыслительной задачи, означающей направление мыслительной деятельности на совершение речевого поступка;
- личной мотивированности речевого поступка, то есть учёта контекста;
- деятельности, жизненного опыта, интересов, желаний, мировоззрения,
- эмоций, статуса личности в коллективе;
- ситуаций в рамках учебной деятельности, то есть создание учебных ситуаций, учитывающих особенности учебной деятельности курсантов;
- индивидуализации ситуаций, то есть учёт таких индивидуальных свойств личности, как фонематический слух, память, интонационные, речемыслительные и языковые способности;

- самостоятельности, то есть использование наглядности не как опоры, а как стимула говорения.

Особое место в организации отбора лингвокультурологического содержания обучения иностранным языкам отводится иноязычным речевым упражнениям, направленным на формирование языковых, лингвострановедческих, социально-культурологических знаний и коммуникативных навыков и умений у курсантов. Такие упражнения, в частности, включают следующие их виды.

С целью формирования коммуникативных навыков и умений – сообщать основные сведения о себе (имя, профессия, место работы, страна проживания), а также умений задавать вопросы на эту тему собеседнику можно предложить следующие задания:

1. Прослушайте два коротких диалога и заполните пропуски в тексте (диалоги содержат информацию типа): *Чем вы занимаетесь...?, Я работаю...*.
2. Дополните следующее предложение, используя информацию о себе.
3. Подберите недостающие названия профессий и видов деятельности по карточкам.
4. Назовите все слова, которые вы знаете, относящиеся к профессии и должности.

Для формирования языковых, лингвострановедческих, социально-культурологических знаний и коммуникативных навыков и умений у курсантов юридического вуза МВД России важно охватить не только сферу формального общения на рабочем месте, но и неформального общения с коллегами, то есть обучить курсантов умениям представить людей друг другу, поддержать вежливый, дружеский диалог. С этой целью предлагаются следующие задания:

1. Заполните пропуски в тексте диалога, используя предложенные преподавателем фразы.
2. Прослушайте аудиозапись восстановленного текста диалога. Преподаватель суммирует услышанное и обращает внимание курсантов на фразы, которые использовались для представления участников диалога друг другу.

Большое место в процессе формирования коммуникативных навыков и умений отводится приобретению умений вежливого, дружелюбного диалога, предполагающего следующие виды упражнений:

1. Прослушайте два диалога и сравните соответствующие речевые реплики в них: один и тот же диалог может звучать дружелюбно, вежливо, и наоборот.
2. Составьте диалог, звучащий дружелюбно и заинтересованно, опираясь на модель и исходное предложение, например, *«Я живу в Англии»*.

В диалоге курсанты должны показать свою заинтересованность и дружелюбие. Для этой цели на занятиях иностранного языка используются общие и разделительные вопросы, дополнительная информация при ответах, краткие вопросительные фразы типа: *Неужели...?, Да?* В рассмотрении проблемы межкультурной коммуникации обращается внимание курсантов на различие в культуре проведения телефонных переговоров (общие вопросы в начале телефонного разговора, обращение и т.д.), принятые в англоязычных странах.

Необходимо отметить, что главная задача преподавателя иностранного языка подготовить таких специалистов, которые отвечали бы требованиям со-

временного общества, были высококультурными, инициативными, активными, творческими личностями, умеющими принимать самостоятельные решения, владеющими профессиональной, коммуникативной и общей культурами.

Таким образом, путем организации лингвокультурологического содержания обучения иностранным языкам в соответствии с потребностями реальной коммуникации сотрудников правоохранительных органов можно сформировать языковые, лингвострановедческие, социально-культурологические знания и коммуникативные навыки и умения, которые помогут выработать у курсантов устойчивые представления о неразрывной связи языка и культуры человека, о влиянии уровня лингвистической культуры на уровень профессиональной и общей культуры личности будущего специалиста.

## **ВОПРОС КАК СРЕДСТВО ПОЛУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ**

**Воронцова Ю.А.**  
(БелЮИ МВД России)

Протоколы в конкретной ситуации общения наполняются реальным содержанием. Жанровая интенция протокола как феномена письменной речи в юридической сфере общественной деятельности – закрепление полученной профессионально значимой информации. Задача протокола – накопление информации для дальнейшего расследования и предъявления ее для работы суда. Однако эти операции с информацией в правоприменительной области специфичны: здесь информация выступает в виде факта, и сделать ее таковым – основное назначение протокола.

Образ автора протокола допроса достаточно сложен. При поверхностном подходе представляется, что автор – лицо, наделенное официальными полномочиями профессионально собирать необходимые сведения и излагать их в протоколе, представитель государства, инициатор общения, носитель более значимой в данной ситуации социальной роли. Однако в правилах составления протокола указывается, что его текст должен максимально отражать речь допрашиваемого, являющегося источником той информации, которую фиксирует протокол. Таким образом, свидетель – информативно наиболее важное лицо, что подчеркивается обязательной записью в протоколе: «*С моих слов записано верно...*». Применительно к протоколу допроса следует различать автора документа и информанта.

Протоколы допроса представляют собой, как правило, изложение фактов, в которое могут быть включены статические фрагменты-описания. Содержание последовательно развертывается во времени. Сообщение референтно и призвано точно отражать реально произошедшие события.

Адресатом исследуемого документа, представленным в протоколе имплицитно, является суд – малая группа носителей определенных социальных ролей, обязанная поддерживать правопорядок. Сообщение актуально для адресата, поскольку связано с данным периодом времени, и обслуживает его конкретную деятельность – рассмотрение дела в судебном процессе. Институцио-

нальный характер отношений между адресатом и автором проявляется в том, что протокольные сообщения имеют косвенно предписывающий характер, поскольку определяют ход судебного заседания.

Всякий допрос представляет собой сложное речевое действие. Планируя его, следователь изучает материалы дела и в соответствии с ними строит тактику допроса.

Вопрос – это предложение, выражающее недостаток информации о каком-либо объекте, наделенное особой формой и интонацией и требующее ответа, объяснения. В вопросе содержится некоторая известная информация и требование, направленное на выяснение неизвестных обстоятельств. На этом требовании акцентируется внимание лица, которому задается вопрос. Вопрос – один из важнейших инструментов познания. Эффективность допроса существенно зависит от формы и содержания заданных вопросов, от последовательности их постановки и взаимосвязи между вопросами. Успех в работе с носителем личностной информации во многом зависит от умения следователя формулировать вопросы и тактически грамотно пользоваться этим средством получения информации.

При постановке вопроса следователь не только представляет определенную информацию, но и осуществляет прагматическое воздействие на допрашиваемого. Задавая вопросы, следует учитывать следующие общие правила:

Вопрос должен быть нейтральным, его нельзя ставить так, чтобы подавлять речевую инициативу допрашиваемого. Иногда сам вопрос содержит в себе вариант ответа. Так, на вопрос: *«На нем была голубая рубашка?»* – человек внушаемый, не очень уверенный в своих показаниях, скорее всего, ответит: *«Да»*, – и возможно, что эта информация не будет соответствовать реальности. Поэтому следователь должен задавать вопрос в нейтральной форме (даже если доподлинно известно, что рубашка была голубой), а именно: *«Какого цвета была на нем рубашка?»*. Чтобы соблюсти требования нейтральности при получении информации об особенностях людей, предметов или событий, в вопросе следует использовать форму существительного, а не прилагательного. Правильно будет спросить: *«Каков был рост Хижакова?»* – вместо того, чтобы спрашивать: *«Хижаков был высокого (низкого) роста?»*. Использование в вопросе формы прилагательного допустимо в том случае, если, отвечая на предварительный вопрос, допрашиваемый уже указал рост Хижакова (высокий, низкий). В этом случае форма прилагательного употребляется для уточнения показаний: *«Был ли Хижаков очень высоким?»*. Точно также в формулировке вопроса не должна предполагаться возможность ответа, подтверждающего или опровергающего наличие какой-то черты (особенности). Нельзя, например, спрашивать: *«Была ли у него рыжая борода?»*. А надо спросить: *«Какого цвета была у него борода?»*.

Наводящие вопросы в ряде случаев запрещены законом – так, в ч. 2 ст. 189 УПК РФ установлено, что задавать наводящие вопросы допрашиваемому лицу запрещается, в остальном следователь свободен при выборе тактики допроса.

К наводящим вопросам относятся вопросы, в которых содержится явная или скрытая подсказка: *«Была ли на вашем муже сиреневая кепка?»* (вопрос с

прямой подсказкой); *Какого цвета на нем была кепка?* (вопрос со скрытой подсказкой); *Как был одет ваш муж, на нем была кепка?* Иногда трудно определить, является ли вопрос наводящим. Как правило, если вопрос начинается со слов «*когда, что, где, кто, который, каким образом*» и не предполагает однозначного ответа, то он не является наводящим. Если вопрос предполагает альтернативу и не дает готового ответа, то он тоже не является наводящим, например: «*Это был А или Б?*». Вопросы, начинающиеся со слов «*Расскажите...*» или с других синонимичных выражений, также не являются наводящими.

Следует избегать постановки вопросов в отрицательной форме, так как они чаще всего вызывают внушение и негативную реакцию.

Вопрос должен быть сформулирован всегда в положительной форме: «*Вспомните, пожалуйста...*», – даже если нет уверенности в том, что ответить на этот вопрос собеседник сможет, так как не располагает необходимыми знаниями. Не следует задавать вопросы в форме негативной конструкции: «*Не могли бы Вы вспомнить...?*». При такой постановке вопроса весьма вероятен ответ: «*Нет, не могу...*».

Вопросы, построенные с помощью частицы *ли*, не следует образовывать от конструкций с отрицанием. Отрицание создает общий негативный фон, поэтому из двух вариантов типа *Могла ли потерпевшая передвигаться и совершать активные действия?* и *Не могла ли потерпевшая передвигаться и совершать активные действия?* всегда предпочтительнее первый.

Вопрос *почему?* легко уводит диалог в сторону отвлеченных, не относящихся к делу рассуждений. Поэтому лучше использовать вопросы, начинающиеся со слов *что, как, когда, где*.

Отсутствие в одном вопросе подвопросов. Желание следователя получить возможно больше информации о расследуемом событии, побуждая допрашиваемого к детальному рассказу, вполне понятно. Так, стараясь получить максимум данных о внешности преступника, следователь может задать такой, например, вопрос: «*Запомнилось ли Вам еще что-либо примечательное в его внешности? Были ли у него шрамы, татуировки, очки, кольца, украшения, золотые зубы?*». Как видно, вопрос состоит из нескольких подвопросов. Отвечающий должен решать одновременно две непростые задачи: а) помнить подвопросы (*о шрамах, татуировках, украшениях, зубах*); б) отыскивать в памяти нужную информацию. Неудивительно, что отвечающие на такие сложные вопросы допускают ошибки, сообщают либо не всю сохранившуюся в их памяти информацию, либо с ее искажениями. В данном случае следователю необходимо, во-первых, разбить сложный вопрос на простые. Во-вторых, задавать эти простые вопросы последовательно: только получив ответ на вопрос, переходить к следующему. Что касается вышеприведенного примера, то можно вначале спросить о шрамах и татуировках. Затем, получив ответ, можно задать следующий вопрос, например об очках. И так далее, пока не будет исчерпан весь перечень вопросов.

Нельзя употреблять грамматически сложные вопросы. Вопросы должны быть максимально краткими, ясными и простыми по выбору слов и синтаксическому строю. Например, сложный вопрос типа «*Что сделал высокий парень с*

*пистолетом, который он направил на разговаривавшего мужчину, когда он услышал сигнал тревоги?»* лучше разбить на несколько простых: *«Высокий парень направил пистолет на разговаривавшего с ним мужчину? Что сделал парень, когда раздался сигнал тревоги?»*.

Употребление профессионализмов и жаргонизмов в вопросе. Следователи очень часто в речи употребляют слова и выражения, облегчающие им общение друг с другом и придающие особый колорит неформальному общению. Однако за пределами данной профессиональной группы смысл подобных выражений может быть непонятен, например, *расколоть, терпила, ксива*. Аналогичная проблема возникает с использованием технической терминологии. Так, бессмысленно спрашивать человека, незнакомого с оружием, *был ли в руках преступника карабин или винтовка?* Чем более употребительные слова используются, тем легче понимается вопрос.

Использование оценочных прилагательных. Нецелесообразно употреблять в следовательской речи оценочные прилагательные типа *белый – черный, старый – молодой, красивый – безобразный, новый – старый*. Они вызывают у слушателя моментальную антонимическую ассоциацию, что весьма снижает достоверность его показаний. Например, на вопрос: *Этот человек старый?*, очень вероятный ответ будет: *Да нет, молодой. – В белом костюме? – Нет, в черном.* – на самом деле этот человек может быть лет сорока (не старый, но и не молодой) и в темно-синем костюме.

Использование закрытых и открытых вопросов. В зависимости от характера ответов вопросы принято подразделять на закрытые и открытые. Закрытый вопрос предполагает короткий, однозначный ответ. Например, при вопросе: *«Какого цвета было ружье?»*, – дается ответ: *«Черного»*. К категории закрытых относятся и вопросы, предполагающие односложный ответ типа *«да»* или *«нет»*.

Задавая открытый вопрос *«Опишите, пожалуйста, ружье как можно подробнее»*, следователь рассчитывает получить обстоятельный, не ограниченный определенными рамками ответ. Качество такого ответа зависит от возможностей памяти допрашиваемого и его способности точно и полно описать свои впечатления.

Вопросы каждой из этих двух категорий (открытые и закрытые) имеют свои преимущества и недостатки, которые должен знать следователь. Так, основное преимущество закрытых вопросов состоит в том, что следователь получает только нужную информацию, не позволяя допрашиваемому отклоняться от темы. Вместе с тем закрытые вопросы имеют существенные ограничения, связанные с поверхностным поиском ответа в памяти, который оценивается по двум критериям: качеству и скорости ответа. Качество ответа – детализация, информативность – зависит от интенсивности усилий по припоминанию и поиску информации в памяти. Поэтому ответы на открытые вопросы требуют больше времени. Ответы на закрытые вопросы даются быстро, но содержат минимум информации. Выдав требуемую информацию, допрашиваемый не стремится извлечь из памяти что-либо еще относящееся к делу. Замечено также, что при закрытых вопросах гораздо выше вероятность неправильных ответов.

Существенным недостатком закрытых вопросов также является то, что объектом поиска становятся только специальные затребования информации: только о весе подозреваемого, только о цвете его глаз, волос, цвете ружья и т.п. Ответив на закрытый вопрос, допрашиваемый прекращает активный поиск в памяти и ждет следующего вопроса. Если следователь забудет о чем-то спросить, нужная информация останется неостребованной. Даже тогда, когда следователь исчерпает весь перечень интересующих его закрытых вопросов, о существовании некоторых криминалистически значимых признаков он может просто не догадываться.

Для того чтобы максимально использовать преимущества открытых и закрытых вопросов и минимизировать недостатки тех и других, можно рекомендовать следующую тактику. Например, следователь хочет составить словесный портрет нападавшего. Начать нужно с открытого вопроса, ориентируя допрашиваемого на возможно более подробный, детализированный ответ. Если в ответе на открытый вопрос отсутствует описание каких-то важных деталей и признаков, следует задать ряд закрытых вопросов, чтобы получить недостающую информацию.

Вопросы следует задавать в медленном темпе, выдерживать паузы (3-5 секунд) между окончанием ответа на предыдущий вопрос и постановкой следующего.

Пауза помогает получить ценную информацию. Например, пожилая женщина (жертва ограбления) рассказывает о случившемся: *«Я обернулась и увидела приближавшегося мужчину. Он подошел ко мне и стал вырывать у меня сумку. Он с такой силой дернул за ремешок, что сбил меня с ног. Потом побежал на другую сторону улицы. Я не заметила, как он уехал, но перед этим я видела старенький автомобиль, стоявший напротив дома соседей. Придя домой, я рассказала мужу о том, что произошло, и он сразу же позвонил в милицию. Вот и все»*. Следователь держит паузу. Потерпевшая продолжает: *«Мужчина был ростом примерно метр семьдесят – метр девяносто. Он казался очень сильным. У него были очень широкие плечи. Одет он был в голубую рубашку с белым кантом вокруг шеи. На нем были темные брюки. Волнистые волосы были коротко подстрижены. Лицо квадратное, пухлые губы...»*.

Указанная информация о внешности нападавшего была получена благодаря тому, что следователь сознательно выдержал паузу и не стал задавать следующий вопрос после того, как потерпевшая на время прервала свой рассказ. Для того чтобы затянувшееся молчание не тяготило, следователь разными способами может дать понять допрашиваемому, что ждет от него продолжения рассказа (*«Продолжайте»*, *«Я слушаю»*, *«Да, и что дальше»*, *«Ну и...»* и т.п.).

Постановка вопросов и получение ответов представляют собой диалог, которому свойственны переспросы, неполная развернутость формулируемых вопросов, оформление их с помощью промежуточных реплик, постановка вопросов, состоящих из одного слова (*«Как?»*, *«Куда?»*, *«Почему?»*, *«Да?»* и т.п.). Содержание вопроса в живом общении могут окончательно формировать паралингвистические средства (жесты, мимика, интонация речи, контекст предше-

ствующих высказываний), все это приводит к значительным трудностям при фиксации вопросов.

Итак, протокол допроса – это письменное отражение диалога, участники которого находятся в асимметричном отношении. Допрашивающий имеет больше возможностей по использованию семантических и прагматических свойств вопросов как средства достижения своих процессуальных целей. Вопросы имеют важное значение для формирования в процессе получения сведений, что в свою очередь способствует установлению истины по делу.

#### Литература

1. *Губаева, Т. В.* Стилистико-смысловые свойства протоколов допроса (к проблеме диалогичности официальной письменной речи) / Т. В. Губаева // Типология текста в функционально-стилистическом аспекте. – Пермь, 1990. – С. 133–139.

2. *Губаева, Т. В.* Язык и право. Искусство владения словом / Т. В. Губаева. – М., 2004.

3. *Питерцев, С. К.* Тактика допроса на предварительном следствии и в суде / С. К. Питерцев, А. А. Степанов. – СПб., 2001.

4. *Сереброва, С. П.* Образцы процессуальных документов: досудебное производство : практ. пособие / С. П. Сереброва, Д. О. Серебров. – М., 2004.

5. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации. – М., 2002.

### ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

**Еременко П.В.**  
(БелЮИ МВД России)

Определение категории дискурса, одного из основных понятий в коммуникативной лингвистике и современных социальных науках, которое допускает не только варианты произношения (с ударением на первом или втором слоге), но и множество научных интерпретаций, требует уточнений, особенно в отношении к родственным категориям «текст», «речь» и «диалог». Оно предполагает некоторую идеологическую ориентацию, собственную точку зрения на изучение языка и языкового общения. Выделяют несколько основных подходов к трактовке этого понятия.

Приоритет изучения дискурса принадлежит западно-европейской школе дискурса, предложившей свою интерпретацию данному понятию. Дискурс получил достаточно полное освещение в существующей лингвистической литературе, прежде всего в работах европейских лингвистов: М. Фуко, Т. Ван Дейка, Э. Бенвениста, Р. Барта, Ж. Брюно, Г. Гийома, А. Мейе, Ж. Отье-Ревю, Д. Мальдидье, Ги Дебора, Ю. Кристевой и др. К концу XX столетия, а именно в 70-е годы, текст (или дискурс) выдвинулся в число объектов, привлекающих особое внимание лингвистов как у нас, так и за рубежом. Если ранее он рас-

сма­три­вал­ся толь­ко как глав­ный ис­точ­ник ма­те­ри­ала, «даю­ще­го воз­мож­ность на­блю­дать по­ве­де­ние в нем эле­мен­тар­ных язы­ко­вых еди­ниц, то те­перь он стал при­зна­вать­ся, в свою оче­редь, осо­бой язы­ко­вой еди­ни­цей, а prin­ци­пы его стро­е­ния и ха­рак­тер его функ­ци­о­ни­ро­ва­ния в про­цес­се ком­му­ни­ка­ции ста­ли вклю­чать­ся в пред­мет­ную об­ла­сть лин­г­ви­сти­ки».

Фран­цуз­ский Ака­де­ми­че­ский сло­варь П. Ро­бе­ра трак­ту­ет по­ня­тие «дис­курс» сле­ду­ю­щим об­ра­зом:

**Discours n.m.** (latin *discursus* discourir, d'après cours).

1. **vieilli.** Propos que l'on tient. «C'est à vous, s'il vous plaît, que ce discours s'adresse» (Molière).

– **Mod.pej.** Assez de discours, des actes! **bavardage.**

2. Développement oratoire fait devant une réunion de personnes. **allocution, causerie, conférence, harangue.** *Prononcer un discours.* «Le réel d'un discours, c'est après tout cette chanson, et cette couleur d'une voix [...]» (Valérie). *Les discours d'une campagne électorale.*

3. Ecrit littéraire didactique développant un sujet. «*Discours de la méthode*» (de Descartes).

♦ **Ling. parole.** → *Discours direct, indirect. Discours rapporté.* [Le Robert pour tous 2002:330].

Сло­варь П. Ро­бе­ра да­ет об­ъек­тив­ную ха­рак­те­ри­сти­ку дис­кур­са, ко­то­рый вби­ра­ет в се­бя це­лый ряд раз­ных тол­ко­ва­ний и смыс­лов из­за по­ли­се­мии со­вре­мен­но­го фран­цуз­ско­го язы­ка.

Су­щес­т­ву­ет ряд дру­гих оп­ре­де­ле­ний тер­ми­на «дис­курс». На­при­мер, из­вест­ный гол­ланд­ский уче­ный Т. ван Дейк рас­сма­три­вал тер­мин *discurs* в ан­глий­ском язы­ке, как сло­во «discourse» – «речь, вы­ска­зы­ва­ние». Он при­шел к вы­во­ду, что это сло­во су­щес­т­во­ва­ло дав­но и ис­поль­зо­ва­лось в древ­них тра­ктатах по ри­то­ри­ке двух­ты­ся­че­лет­ней дав­но­сти. Т. ван Дейк, раз­ра­ба­ты­вая те­о­ри­ю дис­кур­са, по­ла­гал, что в ши­ро­ком смыс­ле «дис­курс есть *éñi i óí èèàò èáí íá ññ-áúò èá* про­ис­хо­дя­щее ме­жду го­во­ря­щим, слу­ша­ю­щим (на­блю­да­те­лем и др.) в про­цес­се ком­му­ни­ка­тив­но­го дей­ствия в оп­ре­де­лен­ном вре­мен­ном, про­стран­ст­вен­ном кон­тек­сте». А для ком­му­ни­ка­тив­но­го дей­ствия, – счи­тал он, – не­об­хо­ди­мы «вер­баль­ные и не­вер­баль­ные со­став­ля­ю­щие. Дис­курс, по его м­не­нию, в уз­ком смыс­ле ори­ен­ти­ру­ет­ся толь­ко на вер­баль­ную со­став­ля­ю­щую» со­цио­куль­тур­но­го вза­им­о­дей­ствия, ха­рак­тер­ны­ми чер­та­ми ко­то­рой яв­ля­ют­ся це­ли, ин­те­ре­сы и стили.

В тру­дах М. Фу­ко дис­курс рас­сма­три­ва­ет­ся как «со­во­куп­ность все­го вы­ска­зан­но­го и про­из­несен­но­го», а так­же как «рас­чле­нен­ные мыс­ли­тель­ные пред­став­ле­ния, вы­ра­жен­ные по­сле­до­ва­тель­ным со­че­та­ни­ем сло­вес­ных зна­ков».

В сво­ей лин­г­ви­сти­че­ской кон­цеп­ции фран­цуз­ский лин­г­вист Эмиль Бен­венист пред­став­ля­ет язы­ка как «воз­мож­ность ре­а­ли­за­ции лич­но­ст­но­го на­ча­ла че­ло­ве­ка». Он од­ним из пер­вых при­дал сло­ву «дис­курс» тер­ми­но­ло­гиче­ское зна­че­ние, об­означив им «речь, прис­ва­е­мую го­во­ря­щим». Он про­ти­во­пос­та­влял дис­курс об­ъек­тив­но­му по­ве­ст­во­ва­нию (*récit*). Че­ло­ве­че­ский фак­тор для не­го иг­ра­ет пер­во­степен­ную роль.

С другой стороны, известный французский языковед Р. Барт считает, что «в дискурсе типы речи определяются достаточно широко». К ним Барт относит не только речь как таковую, но и любое символическое «нечто», несущее какую-либо смысловую нагрузку. Р. Барт четко прослеживает логическую цепь, считая, что речь – это наполнение дискурса, основанное на использовании произвольных знаков или символов.

В русистике последних десятилетий активизируется понятие дискурса, разработанное дискурсивной школой в романском языкознании. Термин «дискурс» означает речь, процесс языковой деятельности, способ говорения, где само понятие дискурса расценивается как «коммуникативное событие, сплав языковой формы, знаний и коммуникативно-прагматической ситуации; лингвокультурное образование».

В существующей отечественной лингвистической литературе прослеживается четкая иерархия понятия «дискурс» и его составляющих.

Проанализировав несколько дефиниций дискурса различными учеными, мы остановимся на наиболее адекватном, на наш взгляд, определении: дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст в событийном аспекте; речь как целенаправленное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах), как «речь, погруженная в жизнь».

Понятие «дискурс» нередко соотносят с понятием «коммуникация». Если дискурс стремится включить в свое содержание ситуацию, окружающую социум в момент совершения акта общения и настаивает на такой важной ее характеристике как динамическая целостность, то коммуникация также пытается не упускать из виду эти особенности, уделяя пристальное внимание содержанию процедуры общения: коду, участникам, модусу, поставленным целям и т.п.

Типология политического профессионального дискурса и его параметры обуславливаются экстралингвистическими и интралингвистическими факторами: механизмами формирования политического поведения, нестандартностью возникающих ситуаций, выявлением закономерностей структурирования политического дискурса и т.п. Е.И. Шейгал в своей монографии «Семиотика политического дискурса» дает более детальную характеристику осмысления данного понятия. Согласно автору, политический дискурс рассматривается как институциональный и образующий «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом...».

В качестве системообразующих признаков политического дискурса принято выделять его институциональность, ритуальность, эмоциональность, монологичность, смысловую неопределенность, фантомность, фидеистичность, эзотеричность, авторитарность, динамичность и театральность.

Сущность политического дискурса заключается в том, что он устанавливает контакт между носителями власти или претендентами на места во властных структурах и с электоратом, осуществляя определенным образом направленную адресную связь между ними, используя предельно доступную для вос-

приятия и адекватную ему знаковую систему. Политический дискурс – это и проводник идей, образов, символов, мифов. Он выполняет психологическую, коммуникативную, информационную, социально-ориентирующую, идеологическую функции.

Наибольшую значимость для адресанта приобретает прагматическая нацеленность политического дискурса. Учет фактора адресата находит свое выражение не только в социально-этикетной стороне речи, но в коммуникативной и вербальной ее организации: *«Áîëîñé è ìáááèòü!»*. Во французском варианте это: *«Le 20 septembre 2006 – Je suis avec vous!»* [Лозунг кандидата на пост президента Франции г-на Трюера]. – («20 сентября 2006 г. – **В** – вместе с Вами!»).

Французский этикет речи предполагает элиминацию иллокутивов как в разговорной, так и в письменной речи. Не принято говорить в приказном, категоричном тоне – это является верхом неприличия и бестактности. В русском языке – императивность речи не претендует на этикетность во французском смысле. В данном случае наблюдается несходство параллельных векторов французской и русской речи на уровне императива.

Отличительным признаком политического дискурса является его антропоцентризм, так как политические тексты и политическая реклама обслуживают потребности социума и характеризуются прагматической направленностью на адресата с целью убедить или заставить его совершить тот или иной выбор.

Во французском политическом дискурсе превалируют лексемы: *«la révolution orange»* («*îðáí æááâÿ* революция»), *la coalition «orange»* («*îðáí æááâÿ* коалиция»), а также часто встречается название партии *«çáëáí ùõ»*. Кроме собственно оценочных, в политическом дискурсе имеются и адъективы с политическим цветоконцептом: *ðíçááâÿ* революция, *éðíááâÿ* революция, *îðáí æááâÿ* революция, *îðáí æááâÿ* власть, *îðáí æááâÿ* коалиция, *ðíçááâÿ* власть, партия *çáëáí ùõ* (во Франции, в России и в др. странах) и т.п. Они квалифицируют субстантивы, получая характер одобрения, неодобрения.

В политическом дискурсе имеют место и прилагательные, образованные от фамилий, приобретающие качественное наполнение и включающие оценку одобрения / неодобрения: *Nhiraquien, gaulliste, pétainiste*

В отличие от российского политического дискурса, французский язык может предложить даже форму глагола для обозначения политики того или иного кандидата на самый высокий пост во Франции. Например, лидер националистской партии «Национальный Фронт», Лё Пен (Le Pen – homme politique, président du Front National), до сих пор мечтает стать у руля своей державы. И его последователи придумали глагол: *lepéniser – ëáí áí èçèðíááòü*

Следует отметить, что для политического текста (дискурса) характерна гиперболизация, преувеличение значимости какого-либо явления, события. Корреляция большего или меньшего преувеличения ценности высказывания особенно важна. Кроме того, типичным является сопоставление фактов, суждений политиков, известных общественных деятелей.

Лингвистическая аксиология политического дискурса носит разветвленный и всеобъемлющий характер. При этом русский дискурс нередко наиболее

прямолинейен и агрессивен, тогда как французский – более сдержан и изобретателен.

Язык, дискурс, культура и этнос находятся в отношениях взаимной детерминации. Политический дискурс в аспекте межъязыковой коммуникации наделен как универсальными, связанными с процессами интенсивной интеграции в мире, чертами, так и уникальными свойствами, обусловленными мировосприятием и ментальностью отдельных народов и социумов.

#### Литература

1. *Козлов, Р. Г.* Функционально-семантический статус политического дискурса во французском и русском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Р. Г. Козлов. – Чебоксары, 2006.

2. *Макаров, М. Л.* Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. - 280 с.

3. *Шейгал, Е. И.* Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М.; Волгоград, 2000.

### **К ВОПРОСУ О КОНТРОЛЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

**Земляков В.Д.,  
Землякова Т.А.**  
(БелЮИ МВД России)

Сегодня мы являемся свидетелями того, как иностранный язык становится реально востребуемым. Все большее число людей изучают иностранные языки и широко используют эти навыки в практической деятельности. Оживление межкультурной коммуникации, обмен опытом в различных сферах профессиональной деятельности, в том числе и работе правоохранительных органов, делают иностранный язык не просто интересной изучаемой дисциплиной, но и необходимым средством для диалога культур, осуществления современных научных проектов, участниками которых выступают представители различных стран. Возрастает потребность в специалистах, владеющих не только разговорной речью, но и подготовленных для работы с оригинальной литературой на иностранном языке.

Это способствует значительным изменениям в практике обучения иностранным языкам и, соответственно, должно находить свое отражение в выборе, целесообразности использования и очередности и частотности использования некоторых видов учебной деятельности.

При обучении иностранным языкам в вузах МВД преподаватели ставят перед собой следующие цели: научить курсантов читать и понимать оригинальную юридическую литературу на иностранном языке; уметь понимать иностранную речь и объясняться на иностранном языке в определенных ситуациях бытового и профессионального общения. Поэтому основным объектом контро-

ля выступают речевые умения, которые свидетельствуют о способности участвовать в общении. Но речевая деятельность базируется на сформированности языковых навыков, поэтому текущий контроль последних является важнейшей задачей, обеспечивающей эффективное обучение общению.

В основу всей системы обучения положена концепция функционально-коммуникативного подхода, при которой процесс обучения приближается к модели процесса общения. Следовательно, под видом контроля устной речи нецелесообразно проверять лишь устное воспроизведение материала, также спорным является вопрос, стоит ли контролировать знание отдельных изолированных слов и правил. Не зная слов или грамматических конструкций, нельзя пользоваться речью, но и знание их само по себе без автоматизированного умения пользоваться этим материалом в процессе общения ничего не дает обучаемому. Объектом текущей проверки следует рассматривать языковые навыки, так как проверка языковых навыков подразумевает и проверку знания языкового материала, а также речевые навыки являются предпосылкой осуществления общения.

Как известно, речевая деятельность направлена на решение коммуникативных задач, выполнение которых делается возможным благодаря совершенствию многих действий автоматически. Таким образом, это процесс переключения внимания обучаемых с формы на содержание речи. Контроль сформированности навыка употребления языкового материала представляет собой определенный итог, проявляющийся в речевой деятельности – в говорении, чтении, письме или аудировании. В качестве объекта контроля усвоения языкового материала правомерно выделять операции, которые составляют грамматический или лексический навык. При этом необходимо учитывать, являются ли эти навыки продуктивными или рецептивными.

Говоря о лексических навыках, стоит на первое место определить актуализацию лексических единиц в различных связях. Показатель сформированности – достаточность в памяти определенных слов по какой-либо теме.

На втором месте находится определение уровней лексической и синтаксической сочетаемости. Под лексической сочетаемостью следует понимать семантическую сочетаемость с другими словами, под синтаксической – возможность употреблять слова в тех или иных синтаксических конструкциях. Показатель сформированности – правильность определения смысловой совместимости слов и грамматическое оформление сочетания слов.

На третье место стоит поместить замещение свободного места в высказывании. Этот шаг не рассматривается как чисто лексический, так как лексическая единица помещается в определенный грамматический контекст.

Процесс формирования лексических и грамматических навыков стоит рассматривать как управляемую систему, в которую в качестве неотъемлемого компонента включается контроль, обусловленный логикой процесса управления учебной деятельностью обучаемых. Формирование навыков рассматривается как формирование пошаговых действий с единицами языка. Важно организовать обучающую деятельность так, чтобы своевременно учитывать сведения о качестве протекания каждого этапа процесса становления навыка. Такая

задача возложена на контролирующие упражнения, коммуникативная характеристика которых должна быть адекватна речевым условиям. Сформированные в таких условиях навыки становятся условием выполнения сознательной речевой деятельности.

Коммуникативная направленность касается не самих операций, выполняемых обучаемыми, а формулирования задания, которое может и должно по возможности носить коммуникативный характер. На конкретном примере это может выглядеть следующим образом. Первая операция продуктивного лексического навыка представляет собой актуализацию лексики. Суть операции состоит в переводе лексических единиц в оперативную память. Задание без коммуникативной направленности может быть следующим: *Перечислите слова, относящиеся к теме «Правовая система»*. Все внимание обучаемых направлено на вспоминание слов без ситуативной отнесенности. Задание с коммуникативной направленностью будет звучать так:

*Какие из предложенных правовых областей относятся к частному праву, а какие к публичному? Распределите их в таблице «Правовая система ФРГ»*.

В этой ситуации имеется связь с какой-то жизненной ситуацией и завуалированная речевая задача. Не всегда имеется возможность связи контроля сформированности того или иного навыка с речевой задачей, но пытаться делать это все же необходимо. Стоит подчеркнуть, что на первом этапе максимум внимания уделяется форме, т.е. полной сознательностью в освоении ориентировочной основы действия. На втором этапе эта осознанность в выполнении операции уменьшается, начинается автоматизация, а далее сознание переключается полностью на содержание, наступает автоматизация.

Перейдем к рассмотрению образцов контролирующих упражнений, используемых при изучении темы «Правовая система Германии».

Для продуктивного лексического навыка первой операцией является извлечение необходимых для высказывания на определенную тему лексических единиц из долговременной памяти в оперативную. В качестве контрольного упражнения может быть использовано следующее:

- *Представьте себе, что Вы хотите рассказать своему другу о правовых дисциплинах, которые Вы изучаете. Подберите слова, которые Вам для этого понадобятся.*

Некоторые упражнения будут носить чисто аналитический характер:

- *Выпишите сложные существительные с компонентом **Recht** и переведите на русский язык, учитывая местоположение единого компонента.*

- *Переведите на русский язык следующие сложные существительные: Der Rechtsstaat, die Staatsgewalt, das Staatsrecht, die Rechtswissenschaft, die Bundesrepublik, die Rechtsbeziehungen, das Grundgesetz, das Gesetzbuch.*

- *Сгруппируйте сложные существительные по единому компоненту Staatsgewalt, Grundgesetz, Rechtsstaat, Gesetzbuch, Staatsrecht, Arbeitsrecht, Staatsbürger, Arbeitsgeber, Arbeitsnehmer, Staatsorgan.*

Применительно к продуктивному грамматическому навыку будет сознательное конструирование предложение, включающее новую конструкцию либо форму.

• *Найдите продолжение определительных сложноподчиненных предложений*

1) Das Recht, ..., heisst das Privatrecht.	a) das die Beziehungen der Staaten zueinander regelt
2) Das Recht, ..., heisst das öffentliche Recht.	b) das die Beziehungen des Einzelnen zueinander regelt
3) Das Recht im objektiven Sinne ist die Rechtsordnung, ... .	c) das die Regelungen auf dem Gebiet des Familienrechts enthaelt
4) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer Rechtsstaat, ... .	d) in dem die Staatsgewalt an eine Rechtsordnung gebunden ist
5) Das bürgerliche Recht, ..., ist der Kern des Privatrechts.	e) die sich im Grundgesetz manifestiert
6) Zum Privatrecht, ..., gehört das Familienrecht.	f) das die Beziehungen des Einzelnen zueinander regelt
7) Zum öffentlichen Recht, ..., gehört das Völkerrecht.	das die Beziehungen der Staaten zueinander regelt

Основное отличие контрольных упражнений следующего этапа состоит в степени осознанности действия и автоматизации умения. Задания могут быть следующими:

• *Выберите из текста предложения, описывающие публичное право (частное право)*

### **Rechtssystem in der Bundesrepublik Deutschland**

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer, sozialer, parlamentarischer und föderativer Rechtsstaat. Der Rechtsstaat ist ein Staat, in dem die Staatsgewalt an eine Rechtsordnung gebunden ist. Deshalb nimmt das Recht in diesem Staat einen bedeutenden Platz ein. Das Recht ist der zentrale Begriff der Rechtswissenschaft. Das Recht im objektiven Sinne ist die Rechtsordnung. Die Rechtsordnung der Bundesrepublik manifestiert sich im Grundgesetz.

Man teilt das Recht in die 2 großen Rechtsgebiete: Privatrecht und öffentliches Recht. Das Privatrecht regelt die Rechtsbeziehungen der einzelnen Bürger zueinander. Sein Kern ist das bürgerliche Recht. Es enthält Regelungen auf dem Gebiet des Schuldrechts, des Sachenrechts, des Familienrechts, des Erbrechts. Diese Regelungen befinden sich im Bürgerlichen Gesetzbuch. Zum Privatrecht gehören auch das Handelsrecht, das nur für Kaufleuten gilt, das Urheberrecht und das Patentrecht.

Das öffentliche Recht regelt die Beziehungen des einzelnen zur öffentlichen Gewalt (Staat, Land, Gemeinde) und die Beziehungen der öffentlichen Gewalten zueinander, z. B. zwischen Bund und Ländern. Es befaßt sich also mit den Aufgaben des Staates, mit den Beziehungen der Staatsorgane zueinander, mit den Beziehungen

zwischen Staat und Staatsbürgern und den Staaten zueinander. Zum öffentlichen Recht gehören das Verwaltungsrecht, das Straf- und Prozeßrecht, das Verfassungsrecht, das Staatsrecht, das Kirchenrecht und Völkerrecht. In der Rechtspraxis nimmt das Strafrecht und das Strafprozeßrecht einen bedeutenden Platz ein.

Einige Rechtsgebiete, z. B. das Arbeitsrecht, das die Rechtsbeziehungen zwischen Arbeitsgebern und Arbeitnehmern regelt, haben Rechtsnormen sowohl des privaten als auch des öffentlichen Rechts. Man muß zwischen dem Bundesrecht und Landesrecht unterscheiden.

На последнем этапе контроля лексических и грамматических навыков, на котором предполагается полная автоматизация операций, составляющих навык, происходит включенность языковой единицы в речевое действие.

Для проверки рецептивных лексических и грамматических навыков рекомендуется предложить тексты, насыщенные обрабатываемым лексическим и грамматическим материалом. Задание может быть следующим:

- *Прочтите текст и составьте его план, озаглавив каждый пункт плана.*
- *Выберите ключевые слова из каждого пункта плана.*
- *Выберите предложения, передающие основное содержание.*

#### Литература

1. *Горчев, А. Ю.* Объекты, уровни и приемы контроля / А. Ю. Горчев // *Иностр. языки в школе.* – 1984. - № 6.

2. *Пассов, Е. И.* Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения) / Е. И. Пассов // *Контроль в обучении иностранным языкам : сб. статей.* - М., 1986.

3. *Пассов, Е. И.* Теоретические основы обучения иноязычному высказыванию / Е. И. Пассов. – Воронеж, 1983.

## ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ СОЦИОЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ

**Каверина Л.В.**  
(БелЮОИ МВД России)

Проблема социальных диалектов в лингвистике не нова. Интерес к ней наблюдается с конца XIX – начала XX вв. Выдающиеся лингвисты того времени (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Б.А. Ларин, В.М. Жирмунский, А.М. Селищев, Ш. Балли, В. Матезиус и др.), заложившие основу современных социолингвистических исследований, с различных сторон описали общие закономерности, типологии и функции социальных диалектов. В работах современных ученых-лингвистов исследуются происхождение, формирование и функционирование социолектов, взаимодействие и переход в другие формы национального языка, а также их типологические черты. Предметом изучения становятся языки различных социальных и профессиональных групп: офенский язык (В.Д. Бондалетов), воровское аргю (М.А. Грачев), жаргон наркоманов (М.С. Пуиг, М.А. Грачев), солдатский жаргон (М.Т. Дьячок), обценная лексика (Б.А. Успенский, В.М. Мокиенко), компьютерный жаргон (А.В. Масалов, Е.И. Шейгал, П.В. Ли-

холитов). Можно говорить о том, что изучение социальных диалектов как самостоятельных лексико-семантических явлений способствует лучшему пониманию сущности языка в целом.

За последние десятилетия социолекты подверглись изменениям в результате сложившейся культурно-речевой ситуации в современной России, что повлекло за собой как положительные, так и отрицательные явления, и, в первую очередь, здесь следует говорить о безразличии к правильности, лексической точности речи, об утрате чувства меры в употреблении нелитературных языковых средств. Все это находит отражение не только в языке молодежи, но и в речи среднего поколения носителей русского языка и даже русского литературного языка.

Исследователь русского социолекта В.М. Быков пришел к выводу, что русский сленг в своей первоначальной основе (наиболее ранние словники известны с середины XIX в.) восходит к офенскому языку, источнику самого слова «феня». Но офенская лексика претерпевает существенные изменения как в семантике, так и в форме. *Лох* – «мужик, крестьянин» меняет значение на «доверчивый, недалекий человек; жертва преступления», *паханя* – «хозяин» становится паханом и означает «опытный вор, главарь» и т.п.

В 1920-е годы в связи с резким повышением социальной мобильности населения языковая норма дестабилизируется, повседневный язык пронизывается словами уголовного происхождения, часть их прочно закрепляется в разговорном стиле и скоро их происхождение перестает осознаваться: *барахло* (вещи), *по благу* (по знакомству), *липовый* (ненастоящий) и др.

Таким образом, можно утверждать, что в современном русском языке с первой половины XVIII в. выделился особый пласт социолектной лексики, в которую можно объединить сленг, арго и жаргон. Все эти разновидности социолектной лексики появились в результате ослабления цензуры и проникновения в нормативную лексику языка лиц уголовного мира.

Молодежный сленг является средством общения большого количества людей, объединенных возрастом, да и то весьма условно. Носителями сленга являются, как правило, люди 12 - 30 лет. Отдельные исследователи считают, что сленг обслуживает лишь незначительное число жизненных ситуаций. На этой позиции стоят Е.Б. Лапова, И.П. Подюков, Н.Ю. Маненкова, Е.В. Уздинская. Нам представляется, что сленг охватывает практически все области жизни, описывает практически все ситуации, кроме скучных, поскольку сленговое слово рождается как результат эмоционального отношения говорящего к предмету разговора. Сленг – это постоянное словотворчество, в основе которого лежит принцип языковой игры. Нередко именно комический, игровой эффект является главным в сленговом тексте. Молодому человеку важно не только «что сказать», но и «как сказать», чтобы быть интересным рассказчиком.

Разумеется, такая речь, имеющая множество подтекстов, часто непристойного свойства, может использоваться только в неформальном общении равного с равным. Сленг имеет довольно строгие границы уместности и адекватности. Именно поэтому его появление в средствах массовой информации вызывает неоднозначную реакцию: люди, привыкшие быть с газетой «на Вы»,

категорически не приемлют эту тенденцию. А молодежи, которая видит в прессе и на телеэкране «свою тусовку», напротив, приятно чувствовать себя причастной к освещаемым событиям.

Под **сленгом** понимают разновидность разговорной речи, оцениваемую обществом как подчеркнуто неофициальную («бытовая», «фамильярная», «доверительная»). При этом сленгу свойственно заимствовать единицы арго и жаргонов, метафорически переосмысляя и расширяя их значения. Этимология слова *сленг* на сегодняшний день учеными не установлена. Впервые термин был зафиксирован в 1750 году с присущим ему значением «язык улицы». В настоящее время в словарях встречается как минимум два основных толкования слова *сленг*. Во-первых, особая речь подгрупп или субкультур общества, и, во-вторых, лексика широкого употребления для неформального общения. Причем, второе значение в современной лексикографии превалирует над первым. Сленг занимает промежуточное положение между всем известными словами и выражениями для неформального общения и лексикой узких социальных групп и, по мнению многих исследователей, является вторичным образованием по сравнению с жаргонами и арго.

Сам термин «сленг» в переводе с английского языка [Совр. энц. сл. 1999: 1234] означает:

1) речь социально или профессионально обособленной группы в противоположность литературному языку;

2) вариант разговорной речи (в том числе экспрессивно окрашенные элементы этой речи), не совпадающие с нормой литературного языка.

Сленг состоит из слов и фразеологизмов, которые возникли и первоначально употреблялись в отдельных социальных группах и отражали целостную ориентацию этих групп. Став общеупотребительными, эти слова в основном сохраняют эмоционально-оценочный характер, хотя иногда «знак» оценки изменяется. Например, «*халтура*» (актерская среда употребления) – обозначает «*приработок*».

На проблему выделения или невыделения сленга из ряда других и как понятия и как термина у отечественных языковедов существует несколько точек зрения:

1. И.Р. Гальперин в статье «О термине «сленг», ссылаясь на неопределенность этой категории, вообще отрицает ее существование. Его аргументация основана на результатах исследований английских ученых лексикографов, главным образом на их опыте в составлении словарей английского языка, которые показали, что одно и то же слово в различных словарях имеет различное лингвистическое признание; одно и то же дается с пометой «сленг», «просторечие», или без всяких помет, что свидетельствует о соответствии литературной норме языка.

И.Р. Гальперин не допускает существования сленга в качестве отдельной самостоятельной категории, предлагая термин «сленг» использовать в качестве синонима, английского эквивалента жаргона [Гальперин 1956: 107-114].

2. Существует мнение о тождестве двух понятий (сленга и жаргона), но помимо этого - резкое отрицание присутствия подобного явления в русском разговорном языке (А.Н. Мазурова, Л.А. Радзиховский).

3. Понятие «сленг» признается отличным от понятий «арго» и «жаргон», а термин «сленг» считается самостоятельным термином (В.М. Шапошников).

4. Понятия «сленг», «арго» и «жаргон» объединяют в одну группу с названием «арго» (В.С. Елистратов).

Вслед за В.Н. Шапошниковым и В.С. Елистратовым мы считаем, что сленг – это, в первую очередь, материализованное желание субъекта образно, метафорически выразить свое отношение к миру, поэтому в молодежном сленге так ярко представлен коммуникативно-прагматический компонент.

С точки зрения стилистики – жаргон, сленг или социолект – это не вредный паразитический нарост на теле языка, который вульгаризирует устную речь говорящего, а органическая и в какой-то мере необходимая часть этой системы.

Э.М. Береговская выделяет более 10 способов образования функциональных единиц сленга, тем самым подтверждая тезис о постоянном обновлении словарного состава сленга. Помимо этого она путем сравнительного анализа словоупотребления в Москве и Московской области доказывает правомерность высказывания о том, что зарождение новых словарных единиц происходит именно в столицах, а уж потом происходит их перемещение на периферию. При этом в ее исследованиях отмечается, что это перемещение в среднем занимает 6 месяцев, но в связи с научно-техническим прогрессом и появлением более современных средств коммуникации (Интернет) сроки перемещения существенно сокращаются.

Некоторые исследователи полагают, что термин *сленг* применяется у нас в двух значениях: как синоним жаргона (но применительно к англоязычным странам) и как совокупность жаргонных слов, жаргонных значений общеизвестных слов, жаргонных словосочетаний, принадлежащих по происхождению к разным жаргонам и ставших, если не общеупотребительными, то понятными достаточно широкому кругу говорящих на русском языке. Авторы различных сленг-словарей именно так понимают сленг.

Жаргоны, делегировавшие в так понимаемый сленг своих представителей, не расстаются с ними. При этом попавшие в сленг жаргонизмы могут получить иное значение, чем в жаргоне-источнике. Иногда это происходит с помощью жаргона-посредника. Например, *«темнить»* в тюремно-лагерном жаргоне многозначно: *«притворяться непомнящим, симулировать беспомысленность»*, *«хитрить на допросе»*, а в молодежном жаргоне – *«говорить неясно, увиливать от ответа»* (ср. *«темнило»* – о человеке, который так себя ведет), а ныне в просторечии – *«путать, обманывать»* (и это значение как второе, переносное значение у глагола *«темнить»* показано в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой).

Сленг – пиршество метафор и экспрессии. *«Крыша поехала»* – выражение, рожденное в одном из жаргонов и попавшее в сленг. Ни один из наших нормативных толковых словарей его не показывал. Первым это сделал в 1992

году «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой и отнес к разговорному стилю литературного языка. Со временем метафоричность этого выражения тускнеет. Сленг освежает ее: *крыша* теперь и *течет*, *отъезжает*, *улетает*. Метафорические импульсы, исходящие из этого выражения, проникают в его ассоциативное поле, и вот уже *психиатр* – это *кровельщик*, а *психиатрическая практика* – *кровельные работы*.

*Врунок* – радиотрансляционная точка; *выхлоп* – запах перегара, алкоголя изо рта; *вратарь* – вышибала в ресторане, баре; *мять харю* – спать; *закрыться на просушку*, *быть на просушке* – полностью прекратить пить из-за сильной алкогольной интоксикации; *мыслить зеркально* – верно понимать что-либо; *капнуть на жало* – дать взятку; *до потери пульса* – интенсивно и долго; *подфарники* – очки; *приговор* – ресторанный счет; *клумба* – дура; *клиент* – простофиля; *демократизатор*, *гуманизатор* – милицейская дубинка, и многое другое есть в этом словаре.

О природе молодежного жаргона, который привлекает пристальное внимание исследователей, существуют различные мнения. Некоторые лингвисты отказывают жаргону в систематичности и целостности, представляя его как «особый словарь» некой социальной группы. М.М. Копыленко пишет по этому поводу: «Значительная часть носителей русского языка в возрасте от 14-15 до 24-25 лет употребляет в общении со сверстниками несколько сот специфических слов и сильно идиоматических словосочетаний, именуемых молодежным жаргоном» [Копыленко 1976: 22]. Многие отмечают, что жаргон обслуживает лишь самые важные для его носителей ситуации. В такой трактовке жаргон – это «совокупность слов, расширяющих речевой репертуар группы носителей того или иного конкретного языка, структурных аспектов которого жаргон не затрагивает, реализуясь лишь на лексическом уровне для описания наиболее значимой для группы ситуации» [Рабинович 1991: 46].

Таким образом, молодежный сленг – это живой организм, находящийся в процессе постоянного изменения и обновления. Он непрестанно заимствует единицы из жаргонов и прочих подсистем русского языка, а также сам становится поставщиком слов просторечного, разговорного обихода – такая судьба ожидает популярный сленгизм, который из-за многократного повторения теряет свою экспрессивную окраску. Подвижность сленга делает невозможной его фиксацию на бумажном носителе, а также подсчет количественного состава. Возможно лишь проследить некоторые общие особенности, свойственные молодежному сленгу, законы его развития.

Отечественные и зарубежные исследователи долгое время не разграничивали функции языков сленга. Нередко споры дискуссии сводились к следующему: имеет сленг или жаргон конспиративный характер или не имеет.

Наиболее чётко эти дискуссии подытожил исследователь социальных диалектов В.Д. Бондалетов: «Нередко основной функцией /.../ жаргона /.../, – пишет он, – считают конспиративную /.../. Но это не единственная функция» [Бондалетов 1985: 74].

Представим наиболее характерные для сленга или жаргона функции, выделенные Э.М. Береговской [Береговская 1996: 38]:

**1. Номинативная функция.** В научных исследованиях о роли номинативной функции сленга почти ничего не сказано. Между тем это одна из основных его функций. Одной из главных причин возникновения и функционирования сленгизмов является отсутствие в общенародном языке номинаций для большого количества специфических реалий, имеющих в мире различных социальных групп. Поэтому представители таких групп всегда стояли перед проблемой создания тех слов, которые обеспечивали бы общение между ними в полном объеме.

Многие составители словарей с трудом давали толкования словам, обозначающим различные ощущения. Исследователям приходилось либо жертвовать точностью во имя краткости, либо приводить очень длинные пояснения. Это говорит о том, что в общелитературном языке нет слов, которые являлись бы адекватным синонимом каждому жаргонизму. Соответственно, некоторые жаргонизмы заполняют естественные пустоты в кодифицированном языке.

Некоторые номинации изобретаются для того, чтобы избежать употребления в речи общеизвестного слова или языкового штампа, которое несет в себе готовое оценочное значение, отвергаемое группой (или, наоборот, нежелательно нейтрально). Ср.: «*вовлечь в потребление наркотиков*» и «*подсадить на иглу*»; «*распространитель*», «*продавец*» и «*барыга*».

**2. Вторая функция – герметизация словесного общения.** Говорящий преследует две основные цели: скрыть смысл разговора от посторонних и узнать, причастен ли собеседник к его миру. В первом случае восполняется потребность в конспирировании деяний, во втором – выполняются законы групповой психологии типа «свой-чужой».

**3. Третья функция – языковая экономия,** которая проявляется и в других жаргонах: «*инсулинка*» – инсулиновый шприц, «*канабка*» – каннабис.

Многие исследователи социальных диалектов считают, что сленг только дублирует общенародную лексику. «... Подобно жаргонам специальных профессий и корпораций, – аргю всегда является вторичной лексической системой, в которой явления окружающей жизни получают свои наименования, сосуществующие для самого арготирующего со стандартами основного языка». Другие ученые утверждают, что для сленга характерно значительное количество слов, не имеющих соответствий в общенародном языке. Аналогичная точка зрения имеется и у некоторых исследователей социальных диалектов иностранных языков. Например, А.Д. Швейцер считает, что в американском сленге есть такие лексемы, «которые не имеют словарных соответствий в других пластах лексики» [Швейцер 1963: 154].

Лексика ряда социальных диалектов не имеет точных эквивалентов ни в литературном языке, ни в просторечии. Более того, значительная часть лексики нарождающихся профессий является производственными жаргонизмами, а уже потом «узаконивается», терминизируется. Не исключено, например, что такие строительные термины, как *горбыль*, *медведка*, *ножовка* в прошлом – плотничьи жаргонизмы. В них еще заметна экспрессия, эмоциональная окраска. Следовательно, далеко не все социодиалектизмы дублируют общенародную лексику.

В сленгах имеется множество слов, для которых нет эквивалентов в общенародном языке. Большинство всей лексики специализированных сленгов и жаргонов не имеют соответствий. Например, в арго взломщиков сейфов отсутствуют эквиваленты для арготизмов: *благодатный* – 'ключ особой конструкции, который открывает многие замки', *вертун* – 'инструмент для открывания несгораемых шкафов (род коловорота)', *гусиная лапа* – 'воровское приспособление в виде консервного ножа большого размера для вскрытия сейфов. Необходимо учитывать, что один специализированный жаргон может переkreщиваться с другим. Это связано с тем, что деятельность одних социальных групп соприкасается с другими.

«Здесь выступают не просто профессионалы-одиночки, – справедливо утверждает А.И. Гуров, – а целые кооперации лиц и групп, действующих самостоятельно и в то же время связанных между собой» [Грачев, Гуров 1989: 148].

Лексемы специализированных сленгов и жаргонов похожи на термины и подходят под следующее определение: «термин – это слово или словосочетание (образованное на базе подчинительных связей), имеющее профессиональное значение, выражающее понятие, которое применяется в процессе (и для) познания и освоения некоторого круга объектов и отношений между ними – под углом зрения определенной профессии». «Социальная терминология, – считает В.Н. Прохорова, – сходна с социальными диалектами» [Рус. яз. к. XX столетия 1996: 136]. Однако если терминологической лексике свойственна «договоренность групп людей об использовании системы условных знаков», то для сленгов лексики она не характерна.

#### Литература

1. Современный энциклопедический словарь / под ред. С. М. Ковалева. - М. : Советская энциклопедия, 1999.
2. Гальперин, И. Р. О термине «сленг» / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. - 1956. - № 6. - С. 107-114.
3. Копыленко, М. М. О семантической природе молодежного жаргона М. М. Копыленко // Социалингвистические исследования. - М., 1976.
4. Береговская, Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. - 1996. - №3. - С. 32-41.
5. Грачев, М. А. Словарь молодежных сленгов / М. А. Грачев, А. П. Гуров. - Горький, 1989.
6. Русский язык конца XX столетия (1985-1995). - М., 1996.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ В КУРСЕ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ»**

**Костина Н.И.,  
Баранова И.Б.,  
Костина Д.М.**  
(БелГУ)

Рациональное управление учебным процессом по иностранному языку невозможно без четкой системы контроля над ходом становления речевых навыков и умений студентов. В ходе контроля не только преподаватель получает представление об уровне обученности студентов, но и каждый обучаемый получает возможность сознательно корректировать собственную речевую деятельность.

Контроль регулирует процесс учебно-познавательной деятельности студентов, оказывает положительное влияние на его характер и результативность. Кроме того, контроль имеет большое воспитательное значение для студентов, являясь важным стимулом в их дальнейшей учебной деятельности.

Научная организация контроля является важнейшим условием эффективного управления процессом обучения иностранному языку. Контроль знаний, навыков и умений обучаемых – один из важнейших элементов учебного процесса. От его правильной организации во многом зависят эффективность управления учебно-воспитательным процессом.

В последнее время тестирование становится все более популярной формой организации контроля на занятиях по иностранному языку, так как систематическое тестирование стимулирует активность и внимание студентов на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий, позволяет формировать устойчивую тестовую компетенцию студентов.

Обучение английскому языку делового общения предполагает формирование определенных коммуникативных навыков и умений в профессиональной сфере, при этом чрезвычайно важной является проблема грамотной организации тестирования, которое рассматривается как измерительная процедура, направленная на выявление и мониторинг специфических проявлений языкового поведения.

Существуют различные модели планирования урока делового английского языка. Это творческий процесс, который определяется личностью самого преподавателя, уровнем подготовки и психологическими особенностями обучаемых и конкретными целями данного урока. Используемая авторами статьи модель организации занятий по курсу «Английский язык делового общения» обеспечивает гибкость планирования и широкий охват всех аспектов обучения профессиональному общению. В целом, данная модель включает в себя шесть этапов, каждый из которых сопровождается определенным видом тестирования, начиная с коротких экспресс-тестов на начальных этапах работы, заканчивая комплексными тестами, охватывающими практически все виды речевой деятельности.

**Этап 1.** Вводный текст, содержащий информацию по заданной проблеме, лексические единицы и грамматические конструкции, реализующие его содержательный аспект.

На этом этапе реализуется информационное обеспечение урока с учетом профессионального аспекта. Вводный текст может быть предъявлен для чтения или прослушивания, но в любом случае он должен являться моделью для реализации конечной цели урока.

**Этап 2.** Серия упражнений, семантизирующих лексико-грамматический материал текста. Здесь концентрируется внимание на языковом аспекте урока. Он может включать грамматические структуры, ключевую лексику и/или фонетические образцы. Преподаватель должен решить, на каком языковом аспекте необходимо сосредоточить внимание обучаемых. Роль преподавателя на этом этапе заключается в объяснении основных особенностей определенных грамматических форм и лексических единиц.

**Этап 3.** Управляемая практика (controlled practice) по формированию речевых навыков (фонетических, лексических, грамматических), способствующая максимальному присвоению как содержательного, так и языкового аспектов текста. Обучаемым предоставляется возможность упражняться в употреблении языковых единиц, которые были представлены на втором этапе. Это осуществляется с помощью ряда упражнений под контролем преподавателя: заполнение пропусков, преобразование предложений, работа с родственными группами слов и т.д. Такие упражнения концентрирует внимание обучаемых на соответствующих языковых явлениях и проверяют способность правильного их применения.

На этих этапах используются, в основном, лексико-грамматические тесты.

Лексические тесты проверяют навыки орфографии, словообразования, различения слов, близких по значению или написанию, то есть синонимов и омонимов и т.д.

Вариантами грамматических тестов могут быть:

- выбор правильного ответа (множественный выбор);
- постановка предложенных слов в правильную форму;
- преобразование, составление или завершение предложений;
- исправление ошибок;
- соединение двух частей предложения в одну и др.

**Этап 4.** Частично-управляемая практика (guided practice) по формированию речевых умений на основе условно-речевых и речевых упражнений. Анализируются модели определенных форм общения для того, чтобы обучаемые получили представление о процедуре, поведении, речевых моделях. Эти модели могут быть представлены как самим преподавателем, так и в виде аудио- или видеомодулей для демонстрации их основных особенностей. Если в качестве примера взять презентации, то обучаемый должен научиться начинать презентацию, объединять отдельные части презентации, закончить презентацию и подвести итог, решить, какие аудиовизуальные средства использовать и т.д.

**Этап 5.** Частично-управляемая практика (guided practice), реализуемая на основе собственно-речевых упражнений и предполагающая репродуктивно-

продуктивную и продуктивную учебную деятельность студентов, обеспечивает практическое применение способов и приемов общения под контролем преподавателя. Отрабатываются и проверяются определенные элементы коммуникативных умений, чтобы убедиться, что способы общения и сопутствующее речевое оформление адекватны коммуникативной задаче.

**Этап 6.** Свободная практика (free practice), предполагающая продуктивную иноязычную речевую деятельность студентов, является финальным этапом и обеспечивает возможность свободной коммуникативной практики.

Тесты, используемые на завершающих этапах работы по теме, ориентированы на контроль сформированности речевых умений студентов в различных видах речевой деятельности.

Так, тесты на проверку письменной речи проверяют навыки передачи идей и мыслей на иностранном языке, умение работать с документацией; извлекать информацию из таблиц, графиков, аннотаций, рекламных объявлений и передавать ее в письменном виде. Среди письменных тестов можно выделить следующие:

- заполнение бланков проверяет умение кратко излагать необходимую информацию личностного и делового характера;

- описание таблиц и графиков проверяет умение извлекать, систематизировать и кратко передавать полученную информацию в логической последовательности, а также умение пользоваться речевыми клише;

- написание личного и делового письма проверяет владение деловой этикой, знание общепринятых норм общения и связанной с ними лексикой, то есть знание этикета и этикетно-узуальных форм;

- написание краткого реферата, эссе, резюме, проверяет умение изложить свои собственные мысли и сделать выводы. Важной чертой такой работы является соблюдение логической последовательности высказывания, абзацев, умение соотносить и противопоставлять факты и употребление слов-связок, таких, как: however, yet, otherwise, to sum up, so, in conclusion, thus и т.д.

Эффективны тесты по чтению, которые проверяют уровень понимания и извлечения информации, представленной в письменной форме. Здесь наиболее часто встречаются два вида тестов: тексты с пропусками (cloze tests) и тексты с различными заданиями.

Cloze tests проверяют умение восстанавливать недостающие смысловые связи, опираясь на контекст. Здесь могут быть предложены небольшие тексты с пропущенными словами, которые сам тестируемый должен вставить, опираясь на смысл. Студентам могут предлагаться более объемные тексты с пропущенными предложениями, которые обычно помещаются после текста и которые предлагается расставить по своим местам согласно содержанию.

Кроме вышеназванных, применяются и такие задания, как:

- выбор правильного перевода или дефиниции:

- подстановка нужного слова;

- определение, как соотносятся друг с другом события или явления, упоминаемые в тексте;

- выбор заголовка к различным частям текста;

- заполнение схем;
- восстановление порядка следования событий или этапов какого-либо процесса;

- поиск заданной информации (дат, имен, событий и т.д.);
- определение основной идеи текста;
- заполнение таблиц, форм, диаграмм;
- классификация явлений, событий и другие задания.

Достаточно часто используются и тесты по аудированию. Аудирование проверяет степень понимания и извлечения информации из устного сообщения. Само по себе аудирование считается достаточно сложным видом работы, которая требует большого внимания и сосредоточенности.

Задания в таких тестах многообразны. Обычно перед началом прослушивания предлагается короткое время для ознакомления с заданием и требованиями к его выполнению. Иногда дается образец ответа. Ответы обычно записываются в краткой форме. Задания по аудированию могут быть следующими:

- заполнение таблиц;
- определение местонахождения по карте или схеме;
- множественный выбор;
- соотнесение друг с другом фраз или частей предложений;
- подстановка слов, цифровых значений;
- ответы на вопросы;
- заполнение схемы, диаграммы, бланка;
- комплектование предложений;
- формулировка основной идеи и др.

Тесты по аудированию проверяют умения учащихся извлекать специфическую и фактическую информацию из прослушанного, идентифицировать говорящих, отношения между фактами и приведенной информацией, такие, как причина и следствие, порядок следования событий, сравнение. Они также проверяют умение следовать устным инструкциям и наставлениям, идентифицировать имена, даты, распознавать, что сообщает говорящий – факты, предположения или мнения, делать заключения и выводы.

Отметим также, что достаточно эффективными являются тесты по устной речи. Эти тесты проверяют коммуникативные умения студентов: умения высказывать свое мнение, давать оценку, обобщать, делать выводы, расспрашивать, отвечать на вопросы, реагировать на реплики и замечания, объяснять работу устройств, указывать местонахождение объекта и т.д. Эти тесты также проверяют произносительные навыки студентов и умение грамматически правильно оформлять речь, использовать лексические единицы, реализующие коммуникативную задачу. В качестве примера можно привести следующие задания:

- монологическое высказывание: описание серии рисунков, высказывание на заданную тему и т.д. Здесь проверяется умение передать необходимую информацию в сжатой форме, корректность и логичность оформления речи и использования изученных языковых единиц;

– диалогическая речь: диалог-расспрос, диалог-запрос информации, указание направлений, обсуждение событий и т.д. Здесь требуется быстрота реакции, понимание реплик партнера, адекватное реагирование коммуникантов.

Задания такого рода обычно воспроизводят естественные ситуации и предполагают умения делать выводы, обобщать, говорить как на общие, так и профессиональные темы. Студенты должны уметь дать личностную оценку обсуждаемым фактам, явлениям, используя при этом лексику эмоционально-оценочного характера. Здесь также приветствуется логичность и последовательность высказывания, умение аргументировать, объяснять и конкретизировать.

В отдельных случаях используются тематические тесты на знание культурных, социокультурных, исторических, географических, политических, экономических и других сведений о стране изучаемого языка.

В целом, грамотная организация контроля, использование специфической для каждого вида речевой деятельности тестовой стратегии позволяет сформировать устойчивую тестовую компетенцию студентов, сделать учебный процесс более эффективным и продуктивным.

#### Литература

1. *Мильруд, Р. П.* Гуманистическая теория в практике языкового тестирования / Р. П. Мильруд // АЯШ. – 2005. – № 4.

2. *Кувшинов, В. И.* Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку / В. И. Кувшинов // ИЯШ. – 1992. – № 2.

### **МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Кравчук Л.С.**  
(БелЮИ МВД России)

Развитие международных связей и их качественное изменение, интернационализация всех сфер общественной жизни стали причиной возрастания роли иностранного языка в жизни человека. В условиях интеграции культур различных стран, растущей мобильности населения всего мира, расширения сферы занятости, укрепления профессиональных контактов знание иностранного языка становится жизненной необходимостью, которая ставит перед теорией обучения иностранным языкам новые проблемы, отвечающие современным потребностям общества.

Одним из существенных компонентов профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов становится умение профессионального иноязычного общения, в связи, с чем возросла роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах. Важной функцией становится обеспечение выпускнику юридического вуза возможности подняться на иной качественный уровень деятельности, обуславливающей способность последующего профессионального и карьерного роста.

Концепция языкового образования складывалась на протяжении многих лет под влиянием многих факторов: социальный заказ; основные методы обучения, конкретные технологии и приемы, задаваемые дидактикой; основные цели и тенденции в области воспитания; ведущие лингвистические теории и т.п.

Языковое образование специалиста (при этом мы исключаем лингвистов-профессионалов и преподавателей иностранного языка) предполагает:

- наличие коммуникативной компетенции, позволяющей общаться в бытовой сфере и использовать иностранный язык для профессиональных целей;
- владение фоновыми знаниями об иностранном языке и стране изучаемого языка;
- знакомство с культурой профессионального (как формального, так и неформального) общения на иностранном языке, включая знания специфики вербального и невербального поведения.

Социальный заказ общества подразумевает подготовку специалиста, владеющего коммуникативной компетенцией, достаточной для общения в бытовой сфере и в области профессиональных интересов. Такой заказ во многом задает цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

В настоящее время практические цели достаточно четко прописаны в программах по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей. При составлении такого рода программ авторы исходили из представления, согласно которому владение иностранным языком – «обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста любого профиля». Вузовский курс иностранного языка – одно из звеньев обучения в системе «школа – вуз – послевузовское обучение». Курс обучения в вузе должен быть профессионально ориентированным, а его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями будущих специалистов.

Очевидно, что ведущая цель курса в высшей неязыковой школе связана с приобретением студентами коммуникативной компетенции. Последнее понятие уже прочно вошло в лингводидактику.

По мнению многих методистов, ему присущи такие характеристики, как динамичность, базирующаяся на совместном создании значения высказывания и проявляющаяся в том, что знания и умения постоянно меняются (следовательно, меняется и характер способности к общению, связанный с этими знаниями и умениями); имплицитность связана с различием «компетенции» и «исполнения». Для достижения адекватного понимания знаний одних когнитивных элементов недостаточно. Помимо перечисленного необходимо присутствие и некогнитивных компонентов (мотивация, отношения, интерактивность и т.д.).

Для студентов неязыковых вузов характеристики комплекса условий, способствующих формированию коммуникативной компетенции, включают: дидактические (приобщение к взаимодействию через аудиовизуальные средства, имитацию социального и профессионального взаимодействия путем приобщения студентов к речевой деятельности в условиях ролевых и деловых игр, использование в учебном процессе проектов, дискуссий и заданий проблемного характера); организационные (ориентированность обучения на личность студента, обеспечение условий для его самораскрытия, ориентация на активное

усвоение способов познавательной деятельности); психологические (создание психологически комфортной, доброжелательной обстановки на занятиях и другие) [7, 121].

Под коммуникативной компетенцией понимается многогранная способность к иноязычному общению с представителями другой культуры.

По мнению Д. Шейлз, виды коммуникативной компетенции предстают в виде лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной, социальной компетенций. Применительно к неязыковому вузу виды коммуникативной компетенции можно свести к лингвистической, прагматической/речевой и социокультурной [7, 150].

В неязыковом вузе реализуются три уровня обучения иностранному языку: иностранный язык для специалиста, иностранный язык как дополнительная квалификация «переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и уровень послевузовского образования – аспирантура.

На всех этих уровнях действуют следующие методические концептуальные положения. Главный подход – коммуникативный, предполагающий овладение языком как средством общения. Учитывая разнообразный характер общения, особо выделяется «деловое общение», т.е. общение, направленное на организацию совместной деятельности и достижение единых целей. Характеризуя деловое общение, А. Лобанов отмечает, что в центре такого общения лежат «интересы дела, функциональные обязанности партнеров, вклад каждого из них в достижение результата, а личностные особенности партнеров – их симпатии или антипатии, чувства, настроение, психическое или физическое состояние – как бы отодвигается на задний план» [4, 26].

Основная цель – овладение студентами речевыми умениями на таком уровне, который бы позволил им пользоваться иностранным языком как средством общения и достигать при этом нужной степени понимания культуры страны изучаемого языка. Речь идет об овладении коммуникативной компетенцией.

По мнению Т. Астафуровой, проанализировавшей многообразие трактовок коммуникативной компетенции, обоснованным представляется выход на трехуровневую модель, в рамках которой выделяется способность коммуникантов оперировать энциклопедическими знаниями, отражающими устройство реального мира, различных предметных областей, в том числе и профессиональной деятельности (энциклопедическая/когнитивная компетенция); арсеналом разноуровневых средств языка для достижения прагматических целей (лингвистическая компетенция); правилами и конвенциями общения, принятыми в данном социуме (интерактивная компетенция) [1, 35].

В процессе изучения иностранного языка формируется языковая личность. На этот аспект проблемы особое внимание было обращено в последние годы. Одна из центральных категорий методики обучения иностранным языкам – концепт вторичной языковой личности (Ю. Караулов, И. Халеева и другие).

Языковая личность, как считает А. Ворожбитова, должна обладать экстралингвистической эрудицией и интегральной лингвориторической компетенцией. При этом Ворожбитова понимает интегральную лингвориторическую компетенцию как компетенцию во взаимосвязи ее составляющих: «языковой,

текстовой, коммуникативной субкомпетенций и механизмов их реализации»; этот вид компетенции выступает как «внешняя форма выражения, механизм социальной экспликации, а также когнитивный механизм интериоризации, структурирования и вербализации экстралингвистической эрудиции языковой личности: философской, культурологической» и др. [2, 23]. Типологическими чертами языковой личности диалогического, демократического типа являются: стремление к двусторонним субъект-субъектным отношениям; к достижению консенсуса, к конструктивному диалогу; к коммуникативному консонансу в результате гармонизирующего диалога и др. [2, 28].

И. Халеева трактует языковую личность как совокупность способностей человека к речевым поступкам в условиях аутентичного общения с представителями других культур. По ее мнению, через идентификацию вербально-семантического фонда иноязычной языковой личности, репрезентирующей в текстовой деятельности, можно научить студента осмыслять «картины мира» иной социальной общности, развивая в нем черты и способности вторичной языковой личности [6, 57]. Для концепции современного языкового образования важен так называемый диалог культур.

На современном этапе в практику лингводидактики прочно вошло еще одно понятие: «межкультурная компетенция», под которой подразумевается компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать позитивного для обеих сторон результата общения. Межкультурная компетенция не аналогична коммуникативной компетенции. Она «может быть присуща только медиатору культур – языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного» [4, 23].

В обучении иностранному языку прочное место занял деятельностный подход. Этот подход, разработанный отечественными психологами для обучения русскому языку как иностранному, подробно проанализировал, в частности, А. Леонтьев.

Исходное положение деятельностного подхода: обучение любому предмету, прежде всего, связано с формированием внешней и внутренней деятельности; при этом оптимальный путь формирования умственных действий пролегает от материализованной внешней формы в направлении все большей ее интериоризации. Второе положение, согласно А. Леонтьеву, состоит в том, что формирование деятельности предполагает не только обучение самой деятельности; необходимо сформировать мотив самой деятельности, обучить студентов тем средствам, без которых ее осуществление становится делом невозможным. Третье положение: последовательные ступени формирования деятельности связаны с динамикой сознательности [3, 42].

Проблема содержания крайне важна для любой учебной дисциплины, но иностранный язык в этом плане занимает особое место. В данном случае содержанием образования является культура, т.е. совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством. Обучение – лишь один из аспектов процесса образования, в известном смысле – его техническая сторона [3, 59].

Исследователи отмечают особенности модернизированного содержания обучения иноязычному деловому общению. В числе этих особенностей можно назвать следующие: содержание обучения должно соответствовать определенной научной концепции; быть направлено на гуманизацию и гуманитаризацию образования; отвечать требованиям государственного образовательного стандарта и учебных программ; обеспечивать возможность прогнозирования конечного и промежуточного результата обучения; быть коммуникативно сориентированным, иницируя активную иноязычную деятельность студентов; быть аутентичным, обеспечивая развитие личностного потенциала студентов; соответствовать интересам и потребностям обучаемых; обеспечивать возможность трансформации, комбинирования и видоизменения содержания в зависимости от процессуальных условий обучения иностранному языку; быть дифференцированным [6, 23].

Содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе (при минимальном объеме) должно предусматривать формирование соответствующих умений в социокультурной и профессионально-деловой сферах. При этом, согласно актуальной базовой программе, социокультурная сфера предусматривает рассмотрение таких тем, как речевой этикет, проблемы современной молодежи, социокультурный облик страны изучаемого языка, характеристики оценки событий, фактов, личностей, международные молодежные контакты, вопросы экологии и экономики, система образования, теле-, радио- и электронные средства коммуникации, пресса в жизни молодежи. Темы и ситуации социокультурной сферы можно отнести к инвариантной части содержания обучения иностранному языку.

К вариативной части относится профессионально-деловая сфера: специфика профессии, сведения о будущей профессиональной деятельности; проблемы трудоустройства, роль иностранного языка в будущей профессии.

Важный компонент содержания обучения – текст, так как именно он представлен практически во всех средствах обучения. При этом следует помнить, что для использования в обучении тексты делятся на аутентичные и учебные. Аутентичным считается такой текст, который не был создан специально для учебного процесса: это – любой «подлинный» текст, как правило, порожденный носителем языка.

В пользу применения аутентичных текстов можно привести следующие аргументы: использование искусственных упрощенных текстов может впоследствии затруднить переход к текстам «реальной жизни»; «препарированные» тексты утрачивают характерные признаки текста как особой единицы коммуникации; аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа с ними интересна; аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка; эти тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой его носителями. Однако на практике чаще приходится иметь дело с учебными текстами, т.е. текстами, способными выполнять мотивационные, информационные, контролирующие функции и направленные на извлечение смысловой информации.

Для использования в учебном процессе адаптированные тексты могут применяться, но для этого они должны просто отвечать ряду требований, а именно: соответствовать тематически текстам разных жанров, отвечающих профилю вуза и рекомендациям программы; содержательно быть доступными уровню компетентности студентов; сохранять композиционные структуры аутентичного текста, его компонентов; исходить из минимизации необходимой адаптации плана содержания и плана выражения, а также из соответствия уровню подготовки данного контингента обучающихся.

Для изучения иностранных языков тексты, учебные программы и материалы, разработанные в последние годы, включают четко выраженные прагматические компоненты и даже используют прагматический подход в своих организационных принципах.

На каждом этапе развития лингводидактика предъявляла различные требования к материалам обучения. В рамках каждого главенствующего метода формировался и свой подход к средствам обучения. На современном этапе, когда доминирующим является коммуникативный метод, по мнению многих, применяемые дидактические материалы должны воздействовать через новизну, разнообразие, привлекательную презентацию материалов, вызывающий интерес лингвистический и экстралингвистический контекст, в котором подаются тексты/упражнения и др.

Обучение иностранному языку должно носить личностно-ориентированный характер, способствовать развитию и актуализации самосознания личности, содержать предпосылки познания себя и других. Личностно-ориентированный подход основывается на учете индивидуальных особенностей обучаемых, которым присущи свои характерные черты, склонности, интересы.

Личностно-ориентированное обучение предполагает известную самостоятельность студентов при определении целей обучения, опору на имеющиеся у них знания, учет социокультурных особенностей и образа жизни молодых людей, их эмоционального состояния.

Стоит отметить, что перечисленные положения концепции языкового образования должны учитываться и при подборе технологии обучения, что в свою очередь позволит эффективно обучать иностранному языку в неязыковом вузе.

#### Литература

1. *Астафурова, Т. Н.* Коммуникативная компетенция в профессиональном межкультурном общении / Т. Н. Астафурова. – М. : МГЛУ, 1995.
2. *Ворожбитова, А.* О концепции лингвориторического образования / А. Ворожбитова // Высшее образование в России. – 2005. – №10.
3. *Леонтьев, А. А.* Язык и речевая деятельность в общей педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – М., 2004.
4. *Лобанов, А. А.* Основы профессионально-педагогического общения / А. А. Лобанов. – М. : Академия, 2002.
5. *Павлова, К. Г.* Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам / К. Г. Павлова. – М. : МГЛУ, 1998.

6. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа. 1989.

7. Шейлз, Д. Коммуникативность в обучении современным языкам / Д. Шейлз. - М., 1995.

## ПРОСПЕКТ СЛОВАРЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ОНОМАСТИКОНА

Левина Э.М.  
(БелГУ)

Важнейшей особенностью современной лексикографии является повышенный интерес к составлению новых лексикографических материалов, словарей различного объема, качества, типа, что, безусловно, связано с потребностью человека иметь надежные лексикографические источники в различных сферах деятельности.

В последние десятилетия большое внимание уделяется исследованию ономастической лексики. Свидетельством тому могут служить многочисленные справочники по топонимике, антропонимические словари (*М.В. Федорова. Русские имена в XX веке; Е.М. Поспелов. Географические названия мира. Топонимический словарь; И.М. Ганжина. Словарь современных русских фамилий; Популярный словарь неклассической мифологии / сост. Э. Сайкс и т.п.*). В идеале каждой ветви общего древа имен собственных должен соответствовать специализированный словарь и не один.

Имена собственные занимают особое место в словесной палитре художественного текста, выступая у каждого художника слова как особо заметное, стилистически и семантически маркированное экспрессивное средство, яркая примета стиля, характеристика почерка мастера, красноречивое проявление его индивидуальной художественной манеры, поэтому различные типы словарей поэтического ономастикона могут стать надежным помощником в исследовании творческой мастерской писателя.

В настоящее время усилился интерес лексикографов к личным именам в составе художественных текстов. Большинство лингвистических исследований строится в плане наблюдения над своеобразием выбора и особенностями функционирования ономастической лексики в творчестве того или иного автора в целом или в конкретном произведении. Различные модели словарей поэтического ономастикона необходимы в качестве лексикографических форм систематизации богатого фактического материала, кроме того, в таких лексикографических сводках раскрываются секреты выразительности имен собственных [1].

Необходимость словарей поэтического ономастикона диктуется целым рядом причин:

1) необходимостью обратиться к глубокому анализу поэтических онимов на фоне возросшего интереса к именам собственным, а также разработке основных критериев составления словарей поэтического ономастикона;

2) недостаточной разработкой теоретических вопросов лексикографирования ономастической лексики в современном языкознании;

3) необходимостью более тщательного исследования и описания поэтических онимов как системы и недостаточно изученного, особого пласта лексики, передающего значимую информацию в литературном произведении;

4) значимостью литературной онимии для понимания и интерпретации художественного текста; собственные имена, представляющие собой ценный эстетический компонент в системе средств художественной изобразительности, дают ключ к решению проблем, связанных с разработкой актуальных в лингвистике проблем лингвистического комментирования художественного текста.

Язык литературных произведений может быть насыщен именами собственными в различной степени, что в каждом конкретном случае определяется темой, количеством персонажей, широтой социально-исторического кругозора в описании обстановки и др. В качестве основных задач составления поэтических ономастиконов можно выделить следующие:

1) показать, что именно из массы имен собственных выбрал мастер слова;

2) выявить своеобразие, особенности функционирования ономастической лексики в конкретном художественном тексте или в целой группе текстов;

3) исследовать функции имен в художественной речи;

4) выявить систему имен-эквивалентов, образующих полинимический ряд.

Кроме того, словари могут оказать практическую помощь в составлении примечаний, лингвистических и литературоведческих комментариев, а также служить справочным пособием при чтении литературных произведений.

Словарная статья в поэтических ономастиконах может содержать, на наш взгляд, следующие характеристики: 1) краткая характеристика референта, соотносимого с указанным именем; 2) этимологическая справка (семантика производящей основы, характеристика структуры имени), тип онима; 3) характеристика минимального контекста (стилистические особенности, функция имени); 4) имена-эквиваленты.

При составлении лексикографических материалов существенным оказывается то, что та или иная тополексема ассоциируется в нашем сознании с определённой исторической эпохой, лицом, сыгравшим свою роль в истории. Следовательно, топонимическая лексика в художественной речи, помимо своего основного номинативного значения, обогащена добавочными смыслами, обусловленными, с одной стороны, ассоциативным фоном, с другой - авторским эмоционально-оценочным восприятием.

Особый интерес в этом смысле представляют тексты, содержащие значимые номинации, обладающие богатым спектром ассоциаций. **Москва, Петербург, Россия, Нева, Европа, Париж, Рим...** Номинации вызывают целый спектр представлений, можно с уверенностью говорить о существовании единого московского текста, сказания о Петербурге, целого эпического повествования о России. Литературные произведения, содержащие подобные тополексемы, обладают в немалой степени внутренним единством. «Они образуют как бы цепочку текстов, точнее – целую разветвлённую сеть, в которой каждое звено подключено под общее смысловое напряжение» [2]. Писатели чувствуют что-то

особенное в этих географических объектах, «феномен удивительной концентрации культурных, общественных, политических и экономических веяний, феномен, который требует художественного осмысления и интерпретации» [3].

Все это позволяет говорить о возможности и необходимости создания словаря поэтического ономастикона различных авторов. Словарь имен собственных целого ряда писателей помогает увидеть многозначность онима, спектр представлений, вызываемых тем или иным именем, образом именуемого объекта, традиционно сложившихся в художественной речи в целом.

**МОСКВА** – столица России, город-герой, центр Московской области, один из древнейших городов. Расположена в центре Европейской части, в междуречье Оки и Волги, на реке Москва.

Топоним (астионим). Образован от названия реки, происхождение неясно; возможно, от моск – болото, влага. Один из наиболее частотных онимов в художественной речи.

В поэтической речи **Москва** – концентрация лучших литературных, общественных, политических, экономических традиций; национальная гордость любого русского человека, центр притяжения творческих сил; город, с которым связаны значительные этапы жизни известных людей, важнейшие исторические события в России; сердце всей России, идеал вечной красоты, юности, женственности, это женщина, отвергнутая Петром, но гордая и несломленная.

*Как часто в горестной разлуке,*

*В моей блуждающей судьбе,*

**МОСКВА**, я думал о тебе (А.С. Пушкин).

*Расширяясь, возрастая,*

*Вся в дворцах и вся в садах.*

*Ты стоишь, **МОСКВА** святая,*

*На своих семи холмах (В.Я. Брюсов).*

*«Лучше всего, что я видел в этом мире, это все-таки Москва. В голове у меня одна **МОСКВА** и **МОСКВА**» (С.А. Есенин).*

*В свежем грохоте майского грома –*

*Победительница **МОСКВА** (А. Ахматова).*

*Сколько есть удивительных улиц*

*В той вселенной, чье имя **МОСКВА** (Р. Казакова).*

*Над городом, отвергнутым Петром,*

*Перекатился колокольный звон (М. Цветаева).*

Имена-эквиваленты – **Московская земля, России дочь любима, город, отвергнутый Петром, порфиноносная вдова** и др.

**НЕВА** – одна из молодых рек северо-запада нашей страны. Ей «всего-навсего» около четырех тысяч лет. Несколько веков назад Нева представляла собой пролив, ширина которого местами доходила до десяти километров. Поэтому русские летописцы называли ее устьем озера Нево (Ладожского озера).

Гидроним. Монолексемное образование естественно-географического характера. Существует несколько мнений о происхождении этой номинации. Ряд исследователей видят родство с финским словом нева (болото, топь, трясина).

Шведские документы отражают другое название нашей Невы – «Ню» (Новая река).

В литературе это одно из наиболее частотных имен. Существует образ беспокойной, холодной, царственной, величественной, мудрой, гордой, гневной, мятежной реки. Именно на берега невских пучин поселяют своих литературных героев писатели и поэты.

*И над НЕВОЮ затрепетали братья,*

*Услышав гармонический твой стан (В. Кюхельбекер).*

*Онегин, добрый мой приятель,*

*Родился на берегах НЕВЫ... (А.С. Пушкин).*

*И тяжело НЕВА дышала,*

*Как с битвы прибежавший конь (А.С. Пушкин).*

*Но будьте вы как лед НЕВЫ,*

*Или бесчувственны как камень (Н.П. Огарев).*

*Пушкин – это эхо славы*

*От Кавказа до Варшавы,*

*От НЕВЫ до всех морей (Я. Полонский).*

*Незабываемые встречи*

*И запах пылкого костра,*

*То жалкий, то холодный вечер*

*Нам дарит мудрая НЕВА (Е. Крикун).*

Имена-эквиваленты – **невские воды, невские пучины, царственная Нева, дочь Петрополя** и др.

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГ** – город-герой, центр Ленинградской области. Основан в 1703 году Петром I. В 1712 - 1918 – столица России. Морской порт в дельте реки Нева.

Топоним (астионим). Наименование содержит указание на создателя города (отантропонимический характер).

Санкт-Петербург – это город Петра, созданный им на гибельном месте, болоте, в короткое время, и в этом его неожиданная и чудесная магия.

Санкт-Петербург – центр притяжения творческого и научного потенциала России, создания шедевров мирового искусства, свершения научных открытий; колыбель русской революции; мозг всей России; вторая столица; город строгих дворцов, крепких ветров. Его прошлое содержит немало трагедий – трагедий, разворачивающихся на фоне классической архитектуры. Это не только европейский город, он стоит на перепутье между Европой и Азией. Среди прямых улиц вьются каналы, среди дворцов и особняков лепятся друг к другу доходные дома.

В литературе отражено двойственное, противоречивое восприятие города. В сознании читателя существует великий, роскошный, сказочный, необыкновенно красивый, гордый Санкт-Петербург. Но Петербург – это и город нищеты, несчастий, тоски, рабства, скуки, холода, мглы, одиночества.

Художники слова открывают в городе совсем не то, что замечает в нём приезжий: не только прямогу улиц, но также их кривизну и беспорядочность; не только проспекты, но и переулки; не одну Неву, но и каналы и речки.

Едва заставу **ПЕТРОГРАДА**

*Певец унылый миновал,*

*Как раздалась в душе отрада (К. Рылеев).*

*Я вижу **ГРАД ПЕТРОВ**, чудесный, величавый,*

*По манию Петра воздвигшийся из блат,*

*Наследный памятник его могучей славы (П. Вяземский).*

*«Трагическая смерть Пушкина пробудила весь **ПЕТЕРБУРГ** от апатии. Весь Петербург всполошился. В городе сделалось необыкновенное движение» (И.И. Панаев).*

*«Онегин приезжает из **ПЕТЕРБУРГА**, – непременно из **ПЕТЕРБУРГА**, это, несомненно, необходимо было в поэме...» (Ф.М. Достоевский).*

***Столицы Невской** посетитель,*

*Кто б ни был ты – Петру поклон (А. Подолинский).*

Имена-эквиваленты – Ленинград, Петроград, Петрополь, Чудный град, город мглы и тоски, град Петров, город Петра, град великого Петра, Петра творенье, Северный Версаль, Северная Пальмира, русские Афины, Пушкина город и Достоевского, всех градов царица, Невы державный полубог, младшая столица, военная столица, Невская столица, Северная столица и др.

Построение словарных статей в словарях подобного рода может быть и несколько иным, однако важно указать особенности функционирования имен собственных в творчестве того или иного писателя или в конкретном произведении. Словари поэтического ономастикона имеют много общих черт и тем не менее необходимы в качестве лексикографических форм систематизации огромного многообразия ономастического материала.

В целом топонимическая лексика помогает более конкретно создать зарисовку географической среды, проливает свет на историю развития различных областей, на их естественно-географические и культурно-исторические особенности. По мнению К.Г. Паустовского, роль топонимов в художественном тексте - приближать к нам, читателям, природу, жизнь страны, историю, наполнять реализмом будни человека. Все это отражение мироощущения и мировосприятия целых народов; все это по-разному оживает под пером автора. Названия эти практичны и важны, они помогают разобраться в непростой картине мироздания. Десятки, сотни, тысячи географических названий свидетельствуют о нелегком пути познания мира Человеком.

Привлеченные к художественному описанию, топонимы становятся опозитивированными, пополняют сокровищницу имен собственных. Подобные лексикографические сводки дают возможность приблизиться к языковой картине мира мастера слова.

#### Литература

1. См., например: *Обухова, Е. С.* Ономастика лицейской лирики А.С. Пушкина / *Е. С. Обухова.* - Воронеж, 2005; *Отин, Е. С.* Словарь коннотативных собственных имен / *Е. С. Отин.* - Донецк, 2004; *Таич, Р. У.* Опыт антропонимического словаря писателя // *Антропонимика* / *Р. У. Таич*; ред. В. А. Никонов, А. В. Суперанская. - М., 1970. – С. 314-319; *Фонякова, О. И.* Имя собственное и словарь писателя / *О. И. Фонякова* // *Вопросы теории и истории*

языка : сб. статей к 100-летию со дня рождения Б.А. Ларина. – СПб., 1993. – С.234-240 и др.

2. *Отрадин, М. В.* Петербург в русской поэзии XVII – начала XX века. Вступительная статья / М. В. Отрадин // Петербург в русской поэзии XVII – начала XX века: Поэтическая антология. - М., 1988. – С.5.

3. *Харченко, В. К.* Писатель Сергей Есин: язык и стиль : монография / В. К. Харченко. - М., 1998. – С. 32.

## **ПЕРЕВОД ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА: ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Навроцкая И.Н.**  
(БелЮИ МВД России)

Целью данной статьи является рассмотрение специфики перевода юридического текста с английского языка на русский в аспекте межкультурной коммуникации.

Лингвистика и перевод тесно взаимосвязаны и существенно дополняют друг друга, как теоретическая основа и ее прикладное применение. Перевод может рассматриваться как крупномасштабный естественный эксперимент по сопоставлению языковых и речевых единиц в двух языках в реальных актах межъязыковой и межкультурной коммуникации.

В отечественном и зарубежном переводоведении все более утверждается понимание перевода как канала взаимодействия языков и культур. Такой подход означает, что в результате переводческой деятельности возникает новый текст, адекватно заменяющий текст оригинала в другой культуре, другом языке, другой коммуникативной ситуации. Именно на этом пути находится способ достижения эквивалентности двух текстов, которая предполагает не абсолютную их тождественность, а достаточную общность для целей коммуникации в конкретных условиях. Студент-переводчик, как посредник, должен быть не только билингом, но и бикультурной личностью. При этом актуальным в теоретическом и прикладном плане остается вопрос об эквивалентности перевода оригиналу.

Следует оговориться, что в настоящее время в научном обиходе используются синонимичные термины «эквивалентность», «адекватность», «равноценность», «тождество». Ряд ученых считает их взаимозаменяемыми; другие дифференцируют эти термины, однако термину «эквивалентность», употребляемому с определениями «относительная», «контекстуальная», «неформальная», отдается предпочтение. Эквивалентность перевода зависит от ситуации порождения текста оригинала и его воспроизведения в языке перевода.

При изучении различных аспектов переводческой деятельности, в частности, в русле проблем межкультурной коммуникации, исследование семантики единиц лексико-семантического уровня по-прежнему не только актуально, но и лежит в основе профессиональной переводческой деятельности.

При работе над данной статьей материалом для изучения являлись английские (британские и американские) юридические тексты из области уголовного права, криминологии, судебной и уголовно-исполнительной практики; исследовались способы и приемы перевода юридических текстов с точки зрения поиска равноценных эквивалентов на лексико-семантическом уровне языка.

Как известно, право - одна из тех гуманитарных областей, которая характеризуется наличием значительного количества национально-культурных специфических черт, отражающих выработанные нормы взаимоотношений личности с государством и другими людьми. Юридические тексты в силу своего предназначения должны быть точными и достоверными; они предписывают определенную форму действий и формулируют принципы разрешения спорных ситуаций, вырабатывают правила социального поведения в обществе.

Когда перевод юридического текста производится письменно, студент-переводчик не ограничен во времени и имеет возможность постоянно обращаться к подлиннику, прибегать к помощи различных словарей, энциклопедий, справочников, мнению специалистов, что в итоге должно обеспечить наибольшую эквивалентность переводного текста. Это бывает принципиально важным, когда оригинал и его перевод на другой язык должны обладать равной юридической силой.

Обращение к юридическим текстам указанной тематической направленности становится особенно актуальным в настоящее время, когда профессиональное сотрудничество юристов в области правоохранительной и правоприменительной деятельности все больше интернационализируется – борьба с международным терроризмом, незаконным оборотом наркотиков, оружия, стратегических материалов, торговлей людьми, финансово-экономическими преступлениями и т.д. Возникает практическая необходимость соотнесения национальных законодательств с международными нормами права, обмена опытом деятельности полиции, суда, прокуратуры и органов исполнения наказаний различных стран.

Все эти обстоятельства, с одной стороны, существенно повышают роль и ответственность студентов, переводящих юридические тексты, а с другой – позволяют сегодня более расширенно толковать сам термин «юридический текст». Современное понимание юридического текста не ограничивается строгими рамками собственно юридического документа, а включает также другие виды как устных, так и письменных текстов, предметом которых являются правовые вопросы.

Следует также иметь в виду, что как и в любом специальном профессиональном тексте, доля собственно терминов, как системных единиц, не так уж и велика - около 5-7% от общего количества слов. Наибольший интерес и трудность представляют лексические единицы, регулярно встречающиеся в юридических текстах.

Лексика современных юридических текстов интересна для лингвистического анализа и практики перевода еще и потому, что она активно пополняет состав общеупотребительных слов английского и русского языков, поскольку вопросы права сегодня чрезвычайно широко обсуждаются в обществе, а право-

вая культура населения неуклонно растет. Все это означает необходимость существенно повысить профессиональную компетенцию студентов в этой предметной области.

Ниже дан ряд наиболее типичных лингвокультурных трудностей, с которыми сталкиваются студенты и курсанты в процессе профессиональной деятельности по переводу английских юридических текстов.

1. Перевод лексико-семантических вариантов слов, соотнесенность значения которых с областью права не зафиксирована в словарях, но в то же время стала частью семантической структуры слова. Такие единицы служат примерами семантической деривации, которая является активным семантическим процессом в словарном составе современного языка. Регулярны такие употребления слов, как *therapy*, *peace officer*, *profiling*, *police discreteness*, *health screening*, которые в юридическом тексте имеют значения «перевоспитание», «офицер полиции», «психологическое тестирование заключенных», «полномочия полиции», «медицинское обследование» соответственно. Характерно, что контекст является непротяженным и обычно ограничен словосочетанием.

2. Перевод слов, имеющих соотносимые варианты перевода на русский язык, но указывающие на реалии, не присущие русской правовой культуре. В таких случаях возможен буквальный перевод, требующий переводческой нотации, либо приблизительный перевод, когда видовой термин в английском языке переводится родовым термином в русском. Так или иначе, такие единицы требуют использования механизмов компенсации – как внутриязыковой (перевод слова словосочетанием), либо межкультурной (переводческий комментарий). Например, типичным примером следует считать использование существительных «*jail-prison*», переводимых обычно как «тюрьма». Не всякий контекст требует уточнять разницу в значениях этих слов, однако студент должен знать, что «*jail*» - это тюрьма, где содержатся лица под следствием (соответствует русскому «изолятор временного содержания») или правонарушители, отбывающие срок наказания до 1 года за нетяжкие преступления. «*Prison*» - это учреждение исполнения наказаний, где содержатся лица, совершившие тяжкие преступления и отбывающие срок наказания более 1 года. Примечательно, что режимы содержания заключенных в учреждениях этих двух типов различны по степени строгости, а также по источникам финансирования (из бюджетов округа или штата соответственно).

В английском языке существуют несколько существительных со значением «убийство», из которых одно, *murder*, является родовым, а другие - видовыми терминами: *homicide* (предумышленное убийство) и *manslaughter* (непредумышленное убийство). Похожим является пример функционирования слов *crime - felony - misdemeanor*. Существительное *crime* обозначает преступление вообще (в отличие от административного правонарушения), в то время как *misdemeanor* - нетяжкое преступление, которое наказывается либо штрафом, либо отбыванием срока наказания в местной тюрьме (*jail*), а *felony* - тяжкое уголовное преступление, наказуемое длительным сроком тюремного заключения в тюрьме штата или федеральной тюрьме (*prison*).

В русских переводах *felony*, в том числе и в юридических словарях, часто встречается термин «фелония». Такой вариант транслитерированного перевода может считаться допустимым, если перевод адресован узким специалистам, знающим, какое понятие стоит за данным термином. Однако при переводе этого слова в тексте, предназначенном для более широкого читателя, от студента требуется искать иной вариант перевода, чтобы избежать проблемы непрозрачности текста перевода. Проблема состоит в данном случае в том, чтобы студент придерживался общепринятых норм, согласно которым текст перевода не должен превышать текст оригинала более чем на 10%.

Рассмотрим перевод таких словосочетаний, как *limited divorce*, *indeterminate sentence*, *Department of the Interior*, *Index crimes*, *Crime index*, *sensibility training*, *verbal judo*. Во всех этих случаях, словосочетания обозначают реалии, не существующие в практике русской судебной-правовой системы и потому требующие компенсировать объективную неточность перевода культурологическим комментарием. Так, *limited divorce* – это раздельное проживание супругов по решению суда, *indeterminate sentence* – это приговор суда с неопределенным сроком тюремного заключения, когда реальный срок пребывания в тюрьме определяется тюремной администрацией или специальной комиссией, принимающими во внимание поведение заключенного, состояние его здоровья и другие обстоятельства.

*Department of the Interior*, переводимое как Департамент (Министерство) внутренних дел, обязательно предполагает уточнение, что в США и России – это федеральные органы, наделенные разными полномочиями: в США Департамент внутренних дел отвечает за состояние дорог, охрану окружающей среды, соблюдение экологических законов и потому не является силовым правоохранительным ведомством.

*Crime Index* – это список из 8 наиболее тяжких преступлений, среди которых 4 типа преступлений против личности (*murder*, *sexual assault*, *robbery*, *aggravated assault*) и 4 – против собственности (*burglary*, *larceny*, *car theft*, *arson*). Соответственно, *Index crimes* – это перечисленные выше типы преступлений. Данный пример интересен тем, что наглядно демонстрирует несовпадение некоторых норм уголовного правосудия в США и России. Так, при переводе юридических текстов у специалистов возникает недоумение, почему такие тяжкие с точки зрения российского законодательства преступления, как *kidnapping of children* (похищение детей), *all drug offences* (все преступления, связанные с незаконным оборотом наркотиков), *unlawful use of weapons* (незаконное применение оружия), не входят в число так называемых «индексных» (то есть, наиболее тяжких) преступлений.

Понимание и, следовательно, представление эквивалентного перевода таких словосочетаний, как *sensibility training* или *verbal judo* требуют от студента не просто лингвистической компетенции, но и проникновения в сферу профессиональной культуры полиции. Это наиболее трудные случаи для студента, не специализирующегося на переводе какого-то определенного вида текстов, поскольку собственно лингвистический контекст не помогает найти эквивалентный перевод. Так, *sensibility training* – это курс обучения общению полицейско-

го с различными группами людей в кризисных ситуациях (ведение переговоров с террористами; опрос потерпевших, находящихся в состоянии психологической травмы, и т.д.). Verbal Judo, часто переводимое как словесное дзюдо, требует уточнения, типа «методика применения определенных языковых средств с целью достижения полицейским результатов в общении с людьми».

Безусловный интерес представляют терминологические словосочетания, которые обозначают реалии, несвойственные русскоязычной юридической практике, но представляющие определенный интерес для специалистов и потому активно дискутируемые в профессиональной среде юристов. Примером таких словосочетаний являются *plea/charge bargaining*, *plea bargain*, которые переводятся на русский язык как «судебный торг». Однако такой перевод требует переводческого комментария, который должен пояснить, что это своего рода досудебный процесс переговоров между судьей, адвокатами обвиняемого и потерпевшего о том, что в случае признания своей вины в совершении преступления обвиняемый может рассчитывать на более мягкий приговор суда или вообще избежать судебного преследования. Практика судебного торга широко распространена в американском правосудии, она имеет как своих сторонников, так и ярых противников. В последние годы она явно заинтересовала российских юристов как способ уменьшить нагрузку на суды и судей. Часто при переводе этого словосочетания переводчики дают неполный вариант – «мировое соглашение», что существенно сужает суть американской правовой реалии.

3. Перевод терминологических словосочетаний-фразеологизмов, содержащих явно выраженный культурологический компонент значения. Для создания эквивалентного перевода студент просто должен знать эти единицы, поскольку значение таких словосочетаний полностью переосмыслено и потому не мотивированно. Так, *Miranda rule/warning*, переводимое как право человека не давать показания в отсутствие адвоката, широко используется в юридических текстах. Для большинства американцев это словосочетание воспринимается как единое целое, и уже вряд ли многие помнят о судебном прецеденте 1966 г., когда Верховный суд штата Аризона признал недействительными признания обвиняемого по имени Миранда, полученными от него полицейскими в отсутствие адвоката. С тех пор в практике американского правосудия «правило Миранды» действует повсеместно и не ассоциируется с конкретным судебным процессом. Функционирование словосочетания *Miranda rule/warning* является тем случаем, когда в диахронии значение словосочетания мотивированно, а в синхронии - нет, что создает определенные трудности для перевода.

Интересными для перевода представляются фразеоматические выражения, не зафиксированные в современных английских словарях, – *three strikes law*, *three strikes justice*, *three strikes offender*. Их русские переводы законы «трех ударов», «правосудие трех ударов», «правонарушитель», «осужденный по закону трех ударов», являются буквальными и требуют от переводчика культурологического комментария. Эти словосочетания являются метафорически переосмысленными единицами и соотносятся с правилами игры в бейсбол, согласно которым, игрок, получающий три штрафных удара, выбывает из игры («*Three strikes - and you are out*»). По американскому законодательству, разработанному

и принятому в ряде штатов в конце 80-х годов XX века и действующему до сих пор, человек, имеющий две предыдущих судимости и нарушающий закон в третий раз, получает чрезвычайно строгое наказание, вплоть до смертной казни или пожизненного заключения, как правило, несоизмеримое тяжести правонарушения.

4. Перевод словосочетаний достаточно большой протяженности, которые в силу частого употребления функционируют в усеченном виде, причем грамматически и семантически ключевое слово настолько предсказуемо, что оно опускается как в письменном, так и устном профессиональном тексте. Русский перевод, однако, требует восстановления опущенного и подразумеваемого слова. Например, Rules of evidence – правила сбора, хранения и представления вещественных доказательств; Drug Institute – институт по борьбе с незаконным оборотом наркотиков; Financial Fraud institute – институт по борьбе с финансово-экономическими преступлениями; driving under the influence (DUI) – вождение автотранспортного средства в состоянии алкогольного опьянения и т.д.

Следует отметить, что студент может столкнуться и с обратной ситуацией, когда английская фраза содержит слова, которые принято не переводить на русский язык. Например, the United Nations High Commission for Human Rights – комиссия ООН по правам человека.

5. Перевод сокращений, принятых и широко используемых в данной профессиональной среде. Например, DUI/DWI - Driving under the influence/ driving while intoxicated (вождение автомобиля в нетрезвом состоянии); ROR - release on recognizance (освобождение с подпиской о невыезде), GBMI – guilty but mentally ill (виновный, но требующий принудительного психиатрического лечения в период отбывания срока исполнения наказания).

6. Перевод словосочетаний, имеющих различный смысл в британском и американском вариантах английского языка. Такие случаи не столь многочисленны в юридических текстах, однако некорректный перевод зачастую существенно искажает смысл оригинального текста. Так, и в британском, и в американском вариантах есть словосочетания Attorney General, однако при их переводе следует учитывать, какой вариант английского языка используется в конкретном случае. В США должности Генерального прокурора и Министра юстиции совмещаются одним лицом, в то время как в Великобритании эти должности занимают разные чиновники. Аналогично обстоит дело и с переводом словосочетания Solicitor General - заместитель Генерального прокурора / заместитель министра юстиции.

Достижение эквивалентности при переводе юридического текста, понимаемого более широко, чем текст юридического документа, предполагает достаточно высокий уровень собственно лингвистической и культурологической компетенции студента. Как показывает конкретный материал, наибольшие трудности вызывает перевод не собственно юридических терминов, зафиксированных в системе языка в толковых и переводных словарях и справочниках, а единиц лексико-семантической системы языка регулярно используемых в юридических текстах в значениях, определяемых лингвокультурологическим контекстом.

## Литература

1. *Комиссаров, В. Н.* Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых : учебное пособие / В. Н. Комиссаров. - М., 2000. - С. 4.

2. *Виноградов, В. С.* Проблема эквивалентности и тип переводимого текста / В. С. Виноградов // Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). 2004. - [http:// sitim.sitc.ru](http://sitim.sitc.ru). С. 1.

3. *Алексеева, И. С.* Профессиональный тренинг переводчика : учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб., 2001. - С. 217-218.

4. *Сорокин, Ю. А.* «Азбука классики» или азбука погрешности? / Ю. А. Сорокин // Вестник ВГУ. - Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». - 2001. - № 2. - С. 84.

## МЕСТО МЕДИАТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА

**Романщак Е.А.**  
(БелЮИ МВД России)

В современном обществе средства массовой коммуникации получают всё большее распространение. Понятие «средства массовой коммуникации» включает как средства массовой информации (СМИ) – печатные издания, теле/радио/видео/кинопрограммы, так и новые телекоммуникационные средства на компьютерной базе. Расширение глобальной сети Интернет даёт возможность интернационального общения, получения информации по всем направлениям профессиональной деятельности, культуры. В последнее время расширяются международные контакты в различных областях науки, техники, искусства. Выпускники вузов – молодые специалисты – имеют большие возможности работы в различных совместных предприятиях, инофирмах. Привычными стали поездки за рубеж по личным и служебным делам. В этой связи всё большее значение придаётся знанию иностранного языка, что способствует не только повышению уровня квалификации молодого специалиста, но и его общекультурного уровня, расширению кругозора, знакомству с культурой других народов, развитию умения её восприятия и оценки. Культурное разнообразие не есть что-то само собой разумеющееся, его необходимо развивать. В этом плане особые перспективы открывают, конечно же, достижения в области средств передачи информации и коммуникации (медиа) – мощных механизмов объединения людей, способов усиления культурного обмена.

Студент вуза должен обладать общими навыками коммуникации, развитию которых также способствует изучение иностранного языка. В процессе общения человек решает следующие основные задачи: получение и передача информации; самопрезентация. Эффективное получение информации относится как к устной, так и к письменной речи и зависит от уровня владения навыка-

ми чтения и слушания. Передача информации (в письменной и устной форме) предполагает владение навыками письма и говорения. Позитивная самопрезентация означает способность произвести хорошее впечатление на собеседника и предполагает владение основами культуры речи, что включает в себя и знание норм языка, и умение произвести на собеседника впечатление, продемонстрировав свои положительные качества.

Для совершенствования речевых умений (письма и говорения) немало важно развитие навыков чтения, так как в процессе чтения вырабатывается способность быстрее, глубже понимать и анализировать читаемое, что является основой для самостоятельного творчества. Эффективное чтение означает способность извлекать полезную информацию из прочитанного текста (печатного и рукописного) и запоминать её для дальнейшего использования.

Навык эффективного чтения помогает развивать способность эффективного слушания, т.е. умения извлекать полезную информацию в условиях устного общения. Здесь доминирующим фактором является готовность и желание слушать, что, в свою очередь, определяется отношением слушателя, его интересами, мотивами и эмоциональным состоянием. Использование на занятиях медиатекстов, представляющих интерес для студентов, вызывающих эмоциональный отклик, способствует повышению готовности и желанию слушать и воспринимать иностранную речь, а также обсуждать увиденное на иностранном языке. Для развития навыков эффективного слушания, по мнению одного из известных американских специалистов в области речевой коммуникации Дж. Кэппа (J. Capp), необходимо выработать следующие умения: умение концентрироваться; умение анализировать услышанное; умение слушать критически; владеть вспомогательными средствами.

Для облегчения понимания текста существуют различные методики, основанные на делении текста на смысловые части и выделение в них смысловых опорных пунктов в такой последовательности:

- в каждом абзаце выделяются ключевые слова, т.е. такие слова или сочетания слов, которые являются наиболее важными, несут основную информационную нагрузку;
- из ключевых слов составляются смысловые ряды, т.е. предложения, которые включают ключевые слова и слова-связки. В результате получается сжатое содержание абзаца;
- определяется основное значение (так называемая доминанта) текста в результате осмысления смысловых рядов. Доминанта должна составлять не более 25% от первоначального объёма текста.

Для эффективного овладения иноязычной речью очень важно также совершенствование навыков письма. Под эффективным письмом понимается умение писать тексты различного содержания (деловые письма, доклады, рефераты, сочинения и т.д.). Создание письменного текста на иностранном языке – трудоёмкая процедура, но навыки письма могут быть развиты и усовершенствованы. Этому способствует обучение учащихся основным принципам письма. Вот почему мы учим студентов выразить в тексте следующие категории: тема

– то, о чём говорится в тексте; идея – основная мысль автора; проблема – вопрос, требующий решения или освещения; жанр – конкретный тип текста.

На занятиях студенты совершенствуют и навыки устной речи. Умение правильно и чётко выражать свои мысли является решающим при реализации основных целей и задач коммуникации на иностранном языке. Устную речь принято подразделять на монологическую и диалогическую. При подготовке монологической речи студенты обучаются законам композиции, которые предполагают членение текста на вступление, основную часть и заключение. В диалогической речи очень важным является процесс коммуникации, эмоционально окрашенная речь с присутствием вводных слов, обращений и т.д.; умения правильно в грамматическом и лексическом планах задавать вопросы и отвечать на них.

В этом направлении студентам предлагаются следующие виды заданий: подготовить устное изложение (рассказ) по избранной теме, составить рассказ от имени героя медиатекста, составить диалог по прочитанному тексту или заданной теме, сделать вступительное слово к видеосюжету, участвовать в дискуссии, выступить с собственной рецензией и др.

Работа непосредственно с медиатекстами даёт возможность, начиная с первых занятий, активизировать устную речь студентов и пополнять лексический запас специальной терминологией.

Достижение целей и решение поставленных задач в преподавании иностранного языка осуществляется с помощью различных средств обучения, выступающих в определённой, методически обусловленной системе, включающей основные и вспомогательные средства обучения. Однако, если в методической литературе по обучению иностранному языку учебники и книги для чтения относятся к основным средствам, а наглядные пособия, набор аудиокассет с записью текстов для аудирования, учебные видеофильмы, кинофрагменты, кинофильмы (используемые только для аудирования) – к вспомогательным, то мы ставим в равное положение кино и видеофильмы наряду с основными средствами обучения.

Эффективность занятий зависит от соблюдения следующих условий: обеспечение студентов дидактическим раздаточным материалом, использование мультимедийной аппаратуры (телевизор, видео, музыкальный центр, компьютер, домашний кинотеатр), применение разнообразных форм ведения занятий, осуществление дифференцированного подхода к студентам, а также постоянного контроля за работой студентов и обязательная оценка выполненной студентами работы.

При подготовке и проведении занятий необходимо использовать новейший материал, публикующийся в иноязычной прессе, и богатейший материал, который представлен во всемирной сети Интернет. Элемент новизны даст возможность поддерживать постоянный активный интерес студенческой аудитории к занятиям.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Селин Б.Н.  
(БелЮИ МВД России)

Интеграция России в мировое образовательное и информационное пространство сопряжена с поиском новых путей формирования личности современного специалиста, способного свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимая его ценности и смыслы, воплощая их в личностной экзистенциальной позиции и достойных образцах цивилизованного поведения в процессе взаимодействия с представителями других профессиональных сообществ как в нашей стране, так и на международном уровне.

В связи с этим, перед высшим образованием встает комплекс проблем и задач, которые включают: развитие аксиологических установок личности посредством ее обогащения универсальными и национально-специфическими ценностями своей и иных культур; усиление гуманитарности – общекультурного содержания образования, связанного с широтой понимания феноменов человеческой жизни, полифоничным мировидением и предполагающего гармонию знания, чувств, творческих действий. Необходимо расширение коммуникативного диапазона специалиста за счет взаимодействия с представителями других культур и повышения качества подготовки на основе интегративных профессиональных компетенций.

Многоаспектность востребованных качеств высокообразованного выпускника вуза, способного ликвидировать существующий «кадровый голод» на специалиста, отвечающего запросам XXI века, нацеливает на формирование у него компетенций, которые интегрируют в себе не только знания и умения, но и мотивационную, аффективную, ценностную и социально-поведенческую составляющие.

Методологическую основу обучения студентов вузов иностранному языку специальности составляют, в первую очередь, теория системного подхода, обеспечение целостности методической и педагогической систем.

Положения данного интегративного подхода к обучению иностранному языку специальности в высшей школе базируются на принципах реформирования высшего профессионального образования по иностранному языку как средству коммуникации на основе:

1) перехода от технологизированного подхода к многоуровневой, интегрированной, гуманитарной системе общего и профессионального образования по иностранному языку в вузах неязыкового профиля;

2) создания интегративной системы обучения иностранному языку специальности и инокультуре, обеспечивающей повышение качества общеобразовательной и профессиональной подготовки на родном языке, а также реализацию резервных возможностей, способностей и творческого потенциала личности обучающегося и воспитания и самовоспитания коллектива учебной группы;

3) формирования и развития социально-психологически значимых самоактуализированных личностей будущих специалистов, обучающихся в непрерывном преемственном процессе общеобразовательной и профессиональной подготовки квалифицированных кадров для различных отраслей.

Реализация этих идей в разработке лингводидактических основ обучения иностранному языку специальности возможна, если в основу концепции закладываются следующие принципы:

а) принцип взаимодополнения и взаимосвязи компонентов учебной деятельности на основе соединения обучения теории профессионального языка с индивидуальными потребностями и ценностными ориентациями студентов согласно установившимся социальным приоритетам;

б) принцип использования возможностей организации совместной иноязычной коммуникативной деятельности по специальности на уровне партнерства и сотрудничества, активного субъект-субъектного (полисубъектного) [3] взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса;

в) принцип индивидуализации развития личности обучающегося, владеющего адекватными иноязычному профессиональному общению коммуникативными знаниями, умениями и навыками и способного к вариативной трансформации коммуникативной способности и адаптации к условиям деятельности в новой образовательно-профессиональной среде.

В цели обучения иноязычному профессиональному общению будущих специалистов входит овладение студентами коммуникативной компетенцией, а также адекватное использование родного и изучаемого иностранного языка в разных социальных контекстах.

*Коммуникативная компетенция*, по определению Л.К. Гейхман, относительно иностранных языков понимается как «способность и готовность осуществления иноязычного общения в определенных программой требованиях, которая, в свою очередь, опирается на комплекс специфичных для иностранного языка знаний, умений и навыков, таких как владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания речи (лингвистическая компетенция); грамматические знания, умения, навыки; лексические знания, умения, навыки (с учетом социально-культурного лексического минимума); орфографические знания, умения, навыки; произносительные умения и распознавание речи на слух, как основа всех перечисленных выше умений и навыков. Как дополнительный элемент учитывается умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения, использовать перифраз, замену слов синонимами и т.д. (компенсаторная компетенция). Коммуникативная компетенция, являясь значимой составляющей результативных образовательных ключевых компетенций, одновременно выступает целью и содержанием обучения общению» [2].

Основные принципы выражены в умеренной одноязычности, опоре на грамматикализацию, ситуативность и коммуникативную ориентацию. Кроме того, психология и методика должны быть нацелены на создание благоприятных условий для приобретения обучающимися автоматизированных навыков максимально быстрой замены и адекватной трансформации коммуникативных

единиц родного языка в форму иностранного языка в рамках текстовой коммуникации (микро- и макроконтекста).

Наряду с усилением прагматических (практических) аспектов обучения иностранному языку специальности, ориентированных на его реальное использование, особое внимание в современных методических исследованиях уделяется вопросу формирования вторичной языковой личности, способной вступать в межкультурное общение с представителями других культур. Именно эта способность определяется как *коммуникативная компетентность*, и, следовательно, цель практического овладения иностранным языком сводится к формированию, развитию и совершенствованию *коммуникативных компетенций*.

В качестве многогранного понятия *коммуникативная компетентность* включает комплекс компонентов (составляющих).

Большинство современных исследователей выделяют следующие ее составляющие: лингвистическую, прагматическую (социо-прагмалингвистическую), социокультурную (лингвострановедческую), дискурсивную, паралингвистическую и т.д. В частности, Л.С. Каменская считает целесообразным их сведение в три группы: 1) лингвистическую, 2) речевую (прагматическую), 3) социокультурную [2, 13].

Интересна классификация субкомпетенций, разработанная Г.К. Борозенец [1, 97]:

**1. Лингвокоммуникативная компетенция**, включающая *лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую субкомпетенции*.

**2. Лингвострановедческая компетенция**, объединяющая *социокультурную и социальную субкомпетенции*.

**3. Лингводидактическая компетенция**, состоящая из двух групп.

Взаимодействие компетенций *речедейательностного* характера (1-я лингвокоммуникативная группа компетенций), по мнению автора, направлено на интенсивное формирование **лингвокоммуникативных** знаний, умений и навыков лингвистического, социолингвистического и дискурсивно-стратегического планов профориентированного общения, включая параллельное формирование линводидактической компетенции 1 по соответствующим составляющим *коммуникативной компетентности* обучающихся.

В свою очередь, взаимодействие компетенций *коммуникативного* характера (2-я лингвострановедческая группа компетенций) ориентировано на активное развитие и совершенствование социокультурных контекстно-фоновых знаний и прагма-социо-культурных умений и навыков профессионального общения, включая также параллельное развитие и становление линводидактической компетенции 2 по соответствующим составляющим *коммуникативной компетентности* обучающихся.

Мы считаем, что в основе процесса профессионального общения, развития и совершенствования указанных выше компетенций лежат этапы формирования автоматизированных речевых и коммуникативных умений. К сожалению, рамки данной статьи не позволяют рассмотреть в полном объеме данный аспект, поэтому исследования в данном направлении будут продолжены и найдут отражение в других работах.

## Литература

1. *Борозенец, Г. К.* Концептуальные подходы к построению модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов / Г. К. Борозенец // Вестник ВГУ. - Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». - 2004 - № 1.

2. *Гейхман, Л. К.* Интерактивное обучение общению (Общепедагогический подход) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003. – 39 с.

3. *Каменская, Л. С.* Коммуникативно ориентированное обучение. Основные характеристики и актуальные проблемы / Л. С. Каменская // Коммуникативная ориентированность обучения иностр. языкам в неяз. вузе. – М. : МГЛУ, 1998. – С. 7-22.

4. *Коваленко, В. И.* Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза (на материале вузов МВД России) : монография / В. И. Коваленко. – М. : Изд-во БелГУ, 2004. – 300 с

## О МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Селина И.А.**

(БелЮОИ МВД России)

Одним из направлений обучения иностранным языкам в неязыковом вузе считается формирование навыков чтения специальной литературы и беседы по специальности. Однако, на наш взгляд, термин «чтение» нельзя назвать удачным, даже если под ним подразумевается чтение и понимание текста. Мы считаем, что одним из самых эффективных путей к пониманию иноязычного текста является перевод. В условиях неязыковых вузов, видимо, логично говорить об обучении переводу научного текста по специальности с иностранного языка на родной. Необходимо дифференцировать и различные виды перевода в зависимости от формы порождения текста:

- перевод письменный и устный,
- синхронный и последовательный и т.д.

Классификация форм и видов перевода необходима в связи с тем, что каждый из них связан со специальными требованиями и задачами и предполагает наличие у переводчика специфических навыков и умений. При выработке их большую помощь оказывает отбор текстов и упражнений.

Развитие навыков перевода литературы по специальности связано с преодолением лексического барьера, т.е. с необходимостью, в определенной степени, овладеть частотным словарем по специальности. В связи с этим создание частотного словаря на иностранных языках по узким специальностям является важным фактором в системе обучения переводу. Преодоление лексического барьера также связано с овладением определенным терминологическим тезаурусом, являющимся существенной опорой в освоении специальной литературы. Чтение специальной литературы основывается на профессиональных знаниях, облегчающих понимание. И, наконец, перевод специальной литературы связан

с соответствующим знанием грамматики. Поэтому интенсивная тренировка в переводе специальной литературы реализуется на последнем этапе обучения в неязыковом вузе, когда студент владеет в достаточной степени грамматикой и терминологией на иностранном языке и имеет некоторый уровень знаний по своей основной специальности.

Методика обучения переводу разработана нами в рамках юридического вуза и состоит из двух этапов – первичного и продвинутого обучения. В процессе первичного обучения студентам предлагаются частично адаптированные тексты по правовым системам, правоохранительной деятельности, криминалистике и большое количество упражнений лексико-грамматического характера. Помимо текстов по специальности студентам также предлагаются художественные произведения с прилагаемым словарем, посредством которого студенты осуществляют постраничный перевод в устной форме (из произведений Э. Хемингуэя, Ч. Диккенса и других). Предполагается, что на первом этапе у студентов уже сформированы навыки по освоению грамматики, требуемые для перевода художественного текста.

На втором, продвинутом этапе обучения, студентам предлагаются тексты о проведении отдельных видов следственных действий и ситуаций из специализированных английских и американских журналов, пособий, инструкций, предназначенных, как для письменного, так и для устного перевода. К каждому тексту прилагается словарь-минимум, составленный по морфологическому принципу, и ряд заданий по переводу. Словарь дает возможность установить степень лексической подготовленности обучающихся.

К сожалению, в методике мало разработан вопрос обратного перевода с русского языка на английский специальных текстов, вследствие чего молодые специалисты, окончившие юридический вуз, не в состоянии перевести грамотно материалы по своей специализации. С этой целью уже на первом этапе обучения нам представляется целесообразным давать минипереводы специального русского текста с опорой на английский текст и лексический словарь.

На втором этапе также даются художественные произведения с меньшей адаптацией и большим объемом для перевода (отрывки из произведений О'Генри, А. Кристи, С. Моэма). Отрывки из художественных произведений имеют специфическую правовую направленность.

Практика показывает необходимость включения оригинального научного материала в переводческую практику с целью развития и совершенствования навыков письменного перевода. Письменный перевод выполняется после устного, что повышает общую языковую грамотность письменной речи, помогая учащимся избегать «затренировывания» своих ошибок.

Перевод с русского языка на английский следует, по нашему мнению, осуществлять последовательно по абзацам в том объеме, который возможен в рамках ограниченного учебного времени. Письменный же перевод нормативных актов, комментариев к законодательным актам, обзоров практической деятельности, инструкций – очень важный вид профессиональной деятельности будущего специалиста правоохранительной и правоприменительной деятельности, поэтому его, на наш взгляд, следует рассматривать как одну из целей про-

фессионально ориентированного обучения и уделять ему достаточно большое внимание.

## **АУТОСУГГЕСТИЯ И АУТОТЕРАПИЯ: О МЕТАФОРИЧЕСКИХ НАХОДКАХ М.М. ПРИШВИНА**

**Харченко В.К.**  
(БелГУ)

В классификации функций метафоры среди 15 функций мы выделили ауто-суггестивную функцию образных средств языка – функцию воздействия метафоры на самого говорящего, своего рода «аутовоздействие». Соответственно развернутые метафоры с ярким ауто-суггестивным эффектом можно называть ауто-суггестивными метафорами. Творчество М.М. Пришвина целесообразно рассматривать еще и в особом аспекте создания многочисленных и весьма выразительных ауто-суггестивных метафор. Можно даже вести речь о системности образной ауто-суггестии у М.М. Пришвина, поскольку жанр дневников, которым был писатель верен на протяжении многих лет, как нельзя лучше способствовал разработке аутопсихотерапии – коррекции своего собственного понимания и восприятия всего окружающего. Дневниковое подвижничество писателя сродни дневниковому подвижничеству Льва Толстого.

*«Твой кончик счастья виден только для тебя, и за него потянуть можно только тебе одному. Вот отчего хороший грибник не боится народа в лесу, он верит, что твой гриб никуда от тебя не уйдет и никто твоего гриба не заметит. И хороший охотник не боится чужой стрельбы, напротив, «стреляют, – думает он, – значит, там-то и дичь». Так идет счастливец на гам и стрельбу, и оттуда на него прямо и зверь; недаром же говорят: на ловца и зверь бежит».*

*«Обиду нельзя стереть усилием воли, ее можно стереть кулаком или легкомыслием».*

*«Писателям дали самую широкую возможность путешествовать, и многие до того доездили, что вовсе потеряли себя и сделались «очеркистами». Между тем настоящий писатель эту возможность ездить по свету понял как скупой рыцарь свой подвал с золотом: и дорожа своим подвалом возможностей, писатель сел на место и стал, сидя на месте, весь мир облетать».*

Рассмотрим ауто-суггестивный эффект образной символики в каждом из приведенных отрывков. Первый микротекст посвящен решению психологически весьма трудной проблемы честолюбия и зависти. Давно замечено, что слово «зависть» не имеет синонимов. Кто-то тебя может опередить, значит уже не до отделки вещи, не до качества, быстрее, быстрее! Кто-то может увести твое счастье. Хватай быстрее, не разобравшись, того ли ты хотел! М.М. Пришвин предложил текст-решение, построенный на метафорах грибника и охотника и на раскрытии старинной пословицы, что зверь не заставит себя ждать. Ничего равного этому мудрому тексту в снятии проблем ревности и зависти мы не

встречали. Задача филолога – популяризировать такие находки писателя, включать их в хрестоматии, сборники.

Второй отрывок представляет собой высказывание афористического толка, нацеленное на переработку обиды. Ю.М. Орлов писал, что рефлексия есть размышление о внутреннем. Как осмыслить обиду, чтобы не навредить себе и другим? Писатель предлагает неожиданное решение: «стереть обиду»... легко-мыслием. Ауто-суггестивная метафора перерастает в социосуггестивную. Известно, что русская нация весьма словоцентрична, мы реагируем на слова, а как раз на слова надо иногда и не обращать внимания, не позволять себе лишнего страдания.

Третий отрывок посвящен ценности возможного. В настоящее время идеи возможного разрабатывает М.Н. Эпштейн, посвятивший монографию ценности возможного в жизни. Но вот оказывается, что в свернутом виде об этом же писал М.М. Пришвин, привлекая образ скупого рыцаря и настаивая на гармонии осуществленного (состоявшихся поездок) и в принципе осуществимого, возможного.

Все это (и многое другое!) писатель говорил будто бы себе, корректируя свое отношение к происходящему, но в выигрыше оказывается и читатель, приобретающий от чтения произведений М.М. Пришвина лично значимые, а значит, особо ценные знания.

Точное слово способно исцелять, развивать в сознании носителей языка талант понимания и интерпретации. В этом плане можно говорить и об ауто-терапии пришивинских метафор.

*Когда садишься писать и не складывается в голове, как надо, попробуй довериться перу и начинай писать что придётся. И бывает, напишешь, доверяясь перу, такое, чего никогда не придумал бы.*

Пришивинское слово афористично, а значит свежо, парадоксально, лаконично, изящно.

*Иду вперёд силой веры своей в лучшее, а путь расчищаю сомнениями.*

*Я это знаю во время творческого подъёма и даже просто благоговейного труда: так бывает здорова душа, что тело и вовсе не чувствуешь.*

*Гигиена любви состоит в том, чтобы не смотреть на друга никогда со стороны и никогда не судить о нём вместе с кем-то другим.*

*Искусство есть в существе своём движение и начинается от желания лучшего: хочется лучшего, чем данное...*

Ауто-терапия и ауто-суггестия соотносятся с метафорикой по принципу взаимопересекающихся кругов: есть воздействующие на самого адресанта речи прямые смыслы и есть, конечно же, развёрнутые метафоры вне поля влияния на самого говорящего. Далее, ауто-суггестию по отношению к суггестии можно рассматривать по принципу включения, включающих кругов. Ауто-суггестия есть частный случай суггестии – воздействия на другого, и чёткие границы между этими процедурами и процессами не просматриваются, поскольку то, что предназначено для другого, может хорошо срабатывать и для самого «автора» метафорической и/или неметафорической идеи. И наоборот, речевые находки самовоздействия вполне могут претендовать на роль общеязыковых «психо-

лингвистических сокровищ», если термин психолингвистика понимать не в фундаментальном, а прикладном направлении.

*Зачем мне завидовать лучшему, если лучшее есть маяк на моём пути, если я в нём в какой-то мере, пусть даже в самой малой, но участвую: тем самым, что я им восхищаюсь, я участвую.*

Как это ни странно, но мы постоянно нуждаемся в психологических открытиях, тем более если эти открытия оформлены в отточенной, интересной, насыщенной смыслами языковой форме.

*Сколько поэм и романов посвящено домашнему уюту, где царствует женщина. Но не помню ни одного сочинения, посвящённого уюту заседаний, когда все мужчины согласно воркуют, как голуби. / Мне кажется, я никогда ещё в жизни не мог вникнуть в деловую сущность таких заседаний, но я всегда в них чувствовал какой-то никем не воспетый мужской уют. «Выправить можно и согнутый гвоздь, только надо потом колотить по нему осторожней: на слабом месте он может согнуться. / И человек тоже иной бывает так согнут и перегнут, что с ним надо обращаться осторожно до крайности».*

Когда в семье более одного ребёнка, нередко мерцает вопрос: кого из детей любишь больше. М.М. Пришвин в рассказе «Обеденный перерыв» приводит диалог одной многодетной матери с другими женщинами:

*– Это вы от слабости так говорите, – сказала мать, – а мне самой легко. Вы о себе думаете, и у вас потому всё забота да мука. Мы же с мужем согласно живём, радуемся каждому нашему ребёнку, и всех любим ровно, а каждого больше. / – Как это? – спросила Дуся. / – Очень просто, – ответила мать. – Жизнь идёт своим чередом, а сам всё чего-то ждёшь, на что-то надеешься: вот он, новенький, и что-нибудь несёт же с собой в мир новое – небывалое. И оттого у матерей получается, что всех любишь ровно, а каждого больше.*

Писатель показал и рассказал, как обычный носитель языка нашёл для себя формулу поддержки и просветления, то есть заслуга М.М. Пришвина далеко не только в создании собственных метафорических формул с эффектом воздействия и аутовоздействия, но и в умении расслышать их в спонтанной речи окружающих. Кстати, задача филолога-прикладника – собирать и пропагандировать формулы типа «всех любишь ровно, а каждого больше», тем самым помогая социуму в осмыслении сиюминутного, преходящего, актуального.

Приведём весьма тонкое наблюдение писателя над «провалами» в передаче языкового своеобразия личности при построении диалога в художественном тексте. Примитивные писатели, подчёркивает М.М. Пришвин, понимают значение диалога «наивно, как разговор». «Между тем диалог берётся для выявления личного начала в повести: такой-то человек может только так вот сказать» («Диалог»). В этом высказывании истоки того, что потом в лингвистике станет теорией языковой личности.

*Формализм – это зло признанное, но форма – это добро. Между тем у нас часто сознательно и бессознательно писатели, прикрываясь борьбой с формализмом, сметают форму. Поэтому, защищая форму, я требую от писателя прежде всего языка. («Писателю»).*

М.М. Пришвин формулировал мысль образно и предельно кратко, как его земляк, философ, писатель, педагог В.В. Розанов. Впоследствии жанр афористических миниатюр, лирических наблюдений, минифрагментов живой жизни с философским стержнем внутри стал весьма распространённым в творчестве (Ф. Абрамов, В. Солоухин, О. Кожухова, М. Панич).

Мы берём развёрнутые метафорические высказывания писателя, поскольку на таком материале аутосуггестия и аутотерапия метафор наглядно просматриваются. В целом надо подчеркнуть, что интерес к пришвинской метафорике со стороны лингвокультурологов, философов, литературоведов всё возрастает.

Не остаются в стороне и лингвисты. А.Н. Чумаков в своём исследовании приходит к выводу: «Репрезентация метафорического образа мира М. Пришвина отличается парадигматической сложностью и синтагматической развитостью. <...> Метафора в творчестве М. Пришвина активно участвует в процессах текстопорождения, конституируя образную и смысловую структуру лирико-философских миниатюр, а также становится инструментом, создающим лингвокультурную многовекторность и мировоззренческую глубину авторского образа мира» [Чумаков 2007: 20].

Спрашивается, откуда у писателя столь тонкое проникновение в глубины психологической культуры, в идеальные слои сущего.

Проще всего на этот вопрос ответить ссылкой на талант писателя, что обычно и делается. Однако есть и более точный ответ: становиться писателем-психологом, разрабатывать аутосуггестию метафорических образов, пользоваться языковыми находками для идеальной интерпретации повседневности – всё это удавалось М.М. Пришвину по той же причине, что и Льву Толстому, а именно по причине пожизненной опоры на дневниковый метод. Возможности жанра дневника для развития языкотворческого потенциала личности пока ещё слабо исследованы. «Я написал несколько томов Дневника (19 томов!), драгоценных книг на время после моей смерти. Мне, однако, остаётся большая работа для отделки этих книг», – цитирует писателя В. Песков в своей статье «Дом мудрости» о дневниках М. Пришвина (Комсомольская правда. – 14-21 февраля 2008 г.). О том, что дневник может «затмить», даже «заменить» жизнь автору, пишет в своём рассказе «Дневник» Сергей Юрский. Мы бы не стали упоминать этот рассказ, если б не хотели подчеркнуть выматывающую трудность перманентного параллельного, дневникового освещения жизни. Из современных писателей дневниковый метод широко использует Сергей Есин, однако с поправкой на планируемую, причём «быструю» публикацию дневников, что далеко не то же самое, что вести дневник с возможной публикацией лет через десять-пятнадцать-двадцать.

Усиливающийся в последние десятилетия интерес к литературе non-fiction (дневникам, мемуарам, запискам) далеко не случаен. Проблема «язык и социум» нуждается в том огромном и интересном материале для многочисленных интерпретационных задач, который содержится в литературе подобного рода. Но пользование чужими личными духовными сокровищами требует своей этики. Некорректно печатать то, что сам писатель не разрешал публиковать, как

получилось с письмами И.А. Бунина, запрет на публикацию которых писатель оставил и в первом, и во втором своём завещании. Некорректно комментировать высказывание Александра Блока в дневнике по поводу гибели «Титаника». Кое-что в тех же дневниках М. Пришвина может вызвать недоумение или недовольство. Некогда существовал «запрет на разглашение в печати сведений, порочащих человека, даже если они справедливы». Определённая гигиена подхода к дневниковому материалу должна возрождаться по мере развития интереса к этому жанру. Куда как актуальнее выявлять, реализовывать, пропагандировать те психологические находки, которые в большом количестве присутствуют в тех же дневниках писателя!

*«И такая вся природа: всё знает, а сказать должен человек».*

#### Литература

1. *Пришвин, М. Дорога к другу / М. Пришвин.* – М. : Молодая гвардия, 1957. – 440 с.
2. *Пришвин, М. Незабудки / М. Пришвин.* – Вологда : Вологодское книжное изд-во, 1960. – 340 с.
3. *Чумаков, А. Н. Метафорический образ мира в творчестве М. Пришвина : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. Н. Чумаков.* – Белгород, 2007. – 23 с.

## СТЕРЕОТИПНОСТЬ РУССКОГО РОМАНСА

**Хорошко Е.Ю.**  
(БелЮИ МВД России)

На наш взгляд, одной из важнейших доминантных характеристик романса является стереотипность, которая особенно ярко проявляется на уровне вербальной компоненты синтетического текста. Стереотипность романса обусловлена несколькими причинами. Во-первых, романс – характерный продукт массовой культуры, которая ориентирована на искусственно создаваемые образы и стереотипы. Во-вторых, исследователи отмечают, что в основе романса лежит любовно-лирический текст, который характеризуется стереотипностью тематико-мотивного строя, обуславливающей определенную стереотипность лексико-фразеологических и образных средств.

Применительно к вербальному субтексту романса стереотипность понимается как совокупность разного уровня стереотипов, устойчивых стандартизированных компонентов, регулярно воспроизводимых в определенном виде текста для выражения типичных, повторяющихся смыслов. Проявляется она на следующих уровнях:

- *концептуально-ментальном* (стереотипы сознания, функционирующие на уровне когнитивной базы лингвокультурного сообщества);
- *сюжетно-событийном* (темы, мотивы, ситуации, герои, их функции);
- *вербально-образном* (стандартные языковые средства оформления стандартных тем и ситуаций текста – ключевые слова, устойчивые образы, поэтические формулы, клише и штампы).

С лингвистической точки зрения важным представляется описание соотношения в тексте романа вербально-образного и концептуально-ментального уровня стереотипности, связь культурно-ментальных стереотипов и их речевых (текстовых) реализаций. Стереотип мышления (ментальный стереотип) – это фрагмент картины мира, национально-культурное устойчивое упрощенное стандартизированное представление о действительности или ее элементе (предмете или ситуации) с позиций наивного, обыденного сознания [Маслова 2001: 110]. Ментальные стереотипы всегда детерминированы культурой, содержат культурные коннотации, поэтому по сути являются культурно-ментальными стереотипами. Поскольку ментальные стереотипы представляют собой «единицы ментально-лингвального комплекса представителя определенной этнокультуры» [Прохоров 1996: 101], они имеют языковое выражение и проявляются в дискурсе в выборе речевых средств (слов, словосочетаний, конструкций, предложений), то есть в вербальной реализации. Таким образом, ментальные стереотипы репрезентируются как речевые (текстовые) стереотипы – устойчивые повторяющиеся стандартизированные способы выражения; текстовые единицы, соотносимые со стереотипными образами и представлениями. Речевые стереотипы могут реализовываться как единицы всех содержательных уровней языковой системы: отдельные лексические единицы, единицы фразеосистемы, клише, штампы, формулы, модели, синтаксические конструкции. В современной лингвистике стереотип рассматривается как когнитивная структура, определенным образом упорядоченное знание человека о мире, репрезентированное в сознании в вербализованных (языковых и текстовых) формах [Иванова 2002: 10–11].

Когнитивные структуры недоступны для непосредственного наблюдения, и их исследовать возможно только через их опосредованные проявления, в частности путем семантического анализа лексической системы.

Исследование когнитивного уровня текста может стать достаточно показательным при выявлении особенностей жанра русского романа. Образная природа концепта требует его объяснения при опоре на контекст. По известной мысли А. Вежбицкой, несмотря на то, что слово своим значением всегда представляет в языке лишь часть концепта, никакой концепт не выражается в речи полностью, получить доступ к нему можно именно через тексты, в своей совокупности раскрывающие содержание того или иного концепта. Языковые проекции концептов позволяют обнаружить не только картину мира, лингвистически освоенный мир, но и своеобразие способа освоения мира [Карасик 1997: 157].

В свете активно развивающейся когнитивной лингвистики особенно актуально сейчас выявление жанровой специфики репрезентации того или иного концепта.

Выступая пока еще недостаточно исследованным ключом постижения русской ментальности, роман предлагает свод собственных толкований жизненных переживаний любви, нежности, разлуки – всего того, что независимо от социального статуса и гендерно-возрастной характеристики составляет центральное звено внутренних переживаний личности.

Концептосфера романсового пространства может быть представлена следующими сюжетобусловленными концептами: концептом ЛЮБВИ, концептом РАЗЛУКИ, концептом СУДЬБЫ, концептом ГРУСТИ (печали, тоски), концептом ПАМЯТИ (воспоминаний), концептом НАДЕЖДЫ, концептом РАДОСТИ. Выраженность, языковая экспликация перечисленных концептов в жанре в целом, а также в тексте отдельно взятого романа по сравнению с другими романами далеко не всегда равнозначна, отчасти поэтому и в рамках общеконцептуального анализа мы вынужденно будем прибегать к различным приемам исследования и описания концептов.

Базовыми концептами в романсе, на наш взгляд, являются концепты: ВСТРЕЧА, РАЗЛУКА, СУДЬБА, ПАМЯТЬ, СЕРДЦЕ.

Реализация в романсе упомянутых концептов при всей «субъективности», «индивидуальности», «отдельности» романского переживания, тем не менее обусловлена общенациональными особенностями языкового сознания. Массовые, стереотипные восприятия людей, концентрируя силу любовных переживаний, находят свое наиболее емкое отражение именно в жанре романа. Названные концепты вступают в сложные отношения притяжения и отталкивания, причем преобладают, явно превалируя, концепты, связанные с несчастливыми поворотами любовных отношений. Лирический герой предполагает делиться, скорее, своими разочарованиями, обидами, и скрывать, затаивать переживания положительных эмоций (эмоций счастья, радости, надежды на встречу).

Романсная концептосфера формируется на основе отраженных в романсе сюжетных следов развития романского действия. Сюжет в романсе, как и вообще в массовой литературе (детективах, женских романах, мелодрамах), исключительно важен, хотя краткость романского текста позволяет говорить скорее об элементах сюжета, о его достраивании на основе поэтических знаков, нежели о полном сюжете.

Жанр романа отличается своими лингвистическими характеристиками не только грамматического, но и функционально-концептуального характера. Само обилие императивных, вопросительных конструкций в текстах направлено на развитие драматического действия или эмоционального состояния, связанных с сюжетным ходом романского события: любовью, расставанием, ожиданием, воспоминанием.

Концептосфера русского романа складывалась по мере развития самого жанра, и на сегодняшний день можно вести речь о нескольких базовых концептах, вербализация которых в романсе образует его смысловое ядро. Это такие концепты, как ВСТРЕЧА, РАЗЛУКА, СУДЬБА, ПАМЯТЬ, СЕРДЦЕ. Главенствующую роль играют концепты РАЗЛУКА и ПАМЯТЬ, которые взаимосвязаны с концептом ВСТРЕЧА (антиподом разлуки) и концептом СУДЬБА (главенствующей причиной расставания героев).

Причиной распространенности в жанре романа концептов ВСТРЕЧА, РАЗЛУКА, ПАМЯТЬ, СУДЬБА, СЕРДЦЕ является та же самая диалогичность, включающая в свое пространство двух участников, которая обусловила все грамматические предпочтения романского текста (обилие императивов, вопросительных предложений, вокативов, эмоциональных междометий).

Концептуальное содержание вербализируется посредством номинационных единиц (имена, глаголы, предложения как тематико-ситуативные комплексы), которые позволяют судить о жанровых версиях исследуемых концептов. В романсе концепты моделируют определенный фрагмент языковой картины внутреннего мира человека, любящего и страдающего. Для себя читатель может заключить, что «романсный человек» по своим этнокультурным характеристикам из русской среды, с русской душой.

#### Литература

1. *Иванова, Е. В.* Пословичные картины мира (На материале английских и русских пословиц) / Е. В. Иванова. – СПб., 2002.
2. *Маслова, В. А.* Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М., 2001.
3. *Прохоров, Ю. Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – М., 1996.
4. *Карасик, В. И.* Субкатегориальный кластер темпоральности (к характеристике языковых концептов) / В. И. Карасик // Концепты. Научные труды Центроконцепта. – Архангельск : Изд-во Поморск. гос. ун-та, 1997. – С. 154-171.

### **ОПОРНЫЙ КОНСПЕКТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЯЗЫКОВЫХ КУРСОВ**

**Чекулай И.В.,  
Прохорова О.Н.**  
(БелГУ)

Говорят, что «новое – это хорошо забытое старое». И, наверное, это действительно так, потому что в последнее время в методике преподавания иностранных языков снова реставрируется понятие «опорный конспект», которое было не просто на слуху, а произвело своего рода педагогический бум в 1970-х годах. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации не только в специальных педагогических изданиях, но даже в таких журналах, как «Смена», «Юность» и другие.

Хотелось бы напомнить, что это «чудо-средство» имело своего реального автора – кандидата педагогических наук, учителя физики и математики средней школы в г. Донецке Виктора Фёдоровича Шаталова. Одному из авторов этой статьи повезло, во-первых, изучать в 8 – 10 классах физику и астрономию с использованием преподавателями опорных конспектов, а во-вторых, прослушать открытую лекцию В.Ф. Шаталова для преподавателей Краматорского индустриального института в 1986 году. И на этой лекции Виктор Фёдорович, уже имея более чем десятилетний успех своего методического эксперимента, сделал фактически ошеломляющее заявление: опорный конспект занимает в его системе педагогического воздействия предпоследнее место в системе средств решения дидактических задач!

Многих это заявление повергло в шок. Ещё бы, ведь имя Шаталова связывали в первую очередь именно с опорными конспектами! Всё остальное в умах представителей педагогической мысли было просто приложением к системе опорных конспектов по предмету.

Трудно сказать, было ли это заявление своего рода «коккетством со стороны гения», поскольку на лекции В.Ф. Шаталов вёл речь в основном о нюансах использования опорных конспектов, при этом делая упор на то, что опорный конспект можно использовать для преподавания фактически любого предмета, даже физвоспитания. Основными принципами их составления являются краткость, доступность, лаконичность, схематичность и своего рода некоторая образность.

Именно образность, по нашему мнению, и является основанием для того, чтобы кодировать гуманитарные знания в их системном или фрагментарном формате в виде опорных конспектов.

Хотелось бы подчеркнуть ещё одно качество, которое, по мнению В.Ф. Шаталова, является непременным для опорного конспекта. Это его простота. Но если простота оформления информативного фрагмента естественнонаучной направленности или же из области точных наук, для гуманитарной информации без описательности, интерпретативности едва ли можно обойтись. Если физический закон можно просто записать в виде формулы или передать схему действия прибора в виде условных элементов, то сложные, абстрагированные, философские понятия языкознания, лексикологии, стилистики, теоретической фонетики и грамматики, интерпретации текста и т.п. не могут быть вложены в простую формулу. Волей-неволей приходится составлять достаточно обширные текстовые комментарии, а от этого страдают требования лаконичности и краткости. Получается, что к гуманитарным наукам опорный конспект как учебно-методическое средство фактически притягивается за уши.

На наш взгляд, это не совсем соответствует истине. Да, действительно, краткость и лаконичность неизбежно утрачиваются, если необходима передача описательной лингвистической информации. Но они компенсируются, с одной стороны, образностью передаваемой лингвистической информации, а с другой стороны, её простотой. Именно простота становится важнейшим требованием при составлении опорного конспекта по лингвотеоретической тематике, и чем сложнее представлен информативный блок опорного конспекта, тем менее эффективным он становится.

Наконец, пожалуй, самый важный вопрос – а нужен ли опорный конспект как дидактическое средство в преподавании иностранных языков, курсов неважно какой направленности – теоретической или практической? Может быть, совсем необязательно притягивать к преподаванию гуманитарной науки то, что давно апробировано в условиях точных и естественных наук с учётом их специфики? Ответ на этот вопрос и является основной целью данной статьи.

В условиях кафедры английского языка Белгородского государственного университета уже на протяжении 8 – 9 лет практикуется система чтения лекций по стилистике с использованием опорных конспектов. Как показывает практи-

ка, студенты языковых специальностей успешно пользуются этим средством, и оно действительно делает преподавание более эффективным.

Начнём с того, что лекция с использованием опорного конспекта читается в полтора-два раза быстрее, нежели обычная лекция, сопровождаемая иллюстрациями преподавателя на доске или же показом на статичной наглядности типа карт, схем, таблиц и т.п. Кроме того, при использовании опорного конспекта, который лежит перед студентом на столе, он избавляется, во-первых, от необходимости записывать лекцию вслед за преподавателем, что экономит его силы и в то же время повышает и концентрацию внимания, и степень познавательной активности, во-вторых, вглядываться в индивидуальные особенности почерка преподавателя, особенно если у студента существуют проблемы со зрением. Но это только сугубо технические преимущества опорных конспектов по сравнению с диктантом, в который фактически превращается лекция по сложной теоретической теме, особенно если лекция читается на иностранном языке, и иллюстрации материалов лекции на доске в аудитории.

Более важным представляется познавательный эффект использования системной зрительной опоры, оформленной в виде опорного конспекта, в практике преподавания теоретических лингвистических курсов. Здесь, несомненно, присутствует еще один технический момент, а именно: красочность оформления конспекта. Конспект воспринимается лучше, если его информативные текстовые части представлены различными кеглями, типами шрифтов и цветами, равно как и общий фон отдельного параграфа, раздела или вопроса лекции. Но наиболее важной дидактической составляющей в использовании опорного конспекта, как представляется, является лаконичность презентации изложенной в конспекте информации.

Расхожая истина гласит: «Краткость – сестра таланта». Как отмечалось, эта аксиома не всегда применима в условиях преподавания гуманитарных наук, носящих, как известно, описательный характер, и лингвистика не является исключением в данном дескриптивном ряду дисциплин. В то же время мозг способен одновременно принять лишь определенную долю информации, которую он может сохранить в долговременной памяти. Поэтому основным критерием педагогического умения в использовании не только опорных конспектов, а учебной наглядности вообще становится способность преподавателя в как можно наиболее схематичном виде передать определенное содержание.

На наш взгляд, в качестве оптимальной формы передачи существенной предметно-теоретической информации являются номинативные предложения. Во-первых, номинативное предложение или номинативная фраза является одной из основных (наряду со словесной) форм терминологического обозначения. Во-вторых, с сугубо лингвистической точки зрения существительные являются основной частью речи для кодирования актантов в семантико-синтаксической сетке высказывания. Термин «актант», как известно, имеет абсолютный синоним «семантическая роль», что как нельзя лучше характеризует основную функцию имен существительных как носителей предметной информации в составе предложения-высказывания, сверхфразового единства и дискурса в целом. В-третьих, именно существительные и номинативные словосочетания по-

зволяют представить в сжатом виде тему и рему высказывания, содержащего определенную важную информацию теоретического характера.

<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Cognitive semantics : new paradigm</b></li></ul> <p><b>THINKING ≠ LANGUAGE</b> <b><i>MAN AS A SOCIAL PHENOMENON – IN THE CENTRE</i></b> <b>E. Rosch: prototypes – best representatives</b> <b><i>robins and sparrows vs. ostriches &amp; puffins</i> →</b> <b>CONCEPTUALIZATION &amp; CATEGORIZATION</b></p> <p>former <b>frames schemes NOTIONS</b> <b>notions scripts IN GENERAL</b></p>
---

**Иллюстрация 1. Фрагмент опорного конспекта по теме «Лексическая семантика»**

В качестве примера рассмотрим фрагмент опорного конспекта, используемого в преподавании курса лексикологии английского языка, объясняющего принципы когнитивно-семантического исследования лексических единиц (Илл. 1). Нетрудно заметить, что подавляющее большинство его информативных квантов выражено именно номинативными предложениями. Это следующие важные мысли:

1. Когнитивная лингвистика и когнитивная семантика являются новой парадигмой лингвистики в исследовании проблем соотношения значения, смысла, содержания языковых единиц с реальностью и мышлением человека.

2. Поэтому одним из центральных постулатов когнитивной теории в языке является необходимость разграничения мышления и языка, поскольку каждая из этих ипостасей референции имеет собственные закономерности структурирования.

3. Основным объектом когнитивно-семантических исследований остается язык, но при этом равнозначное место рядом с ним занимает человек как основная мыслящая субстанция создания, передачи и хранения значимой информации, необходимой для эффективного общения людей.

4. Одним из основных положений, относящихся к характеристике слов как основных носителей содержания о внешнем мире, является понятие прототипа, под которым понимается наиболее типичный, обычный, характерный (а все это можно с известным допуском обобщить понятием «лучший») представитель того класса объектов, которые могут обозначаться данным словом. Следует также отметить, что термин «прототип» в данном значении введен американским психологом Элеонорой Рош. В качестве примера прототипа птиц она приводит малиновок и воробьев как наиболее *типичных* (распространенных и в то же время обладающих типичными для птиц внешними, летными и другими характеристиками), в противоположность нелетающим страусам и пингвинам.

5. Понятие прототипа позволяет показать две основные проблемы когнитивной семантики, позволяющие приблизиться к непосредственному материалу исследования: концептуализацию и категоризацию. Тем самым вводятся еще два важных термина – концепт и категория.

Данный пример достаточно наглядно показывает, что небольшой по формату и достаточно обозримый участок наглядного представления материала концентрирует достаточно объемный в текстовой форме изложения теоретический материал, изложенный как можно более сжато в данном случае, но еще более пространственный в устном лекционном изложении. Таким образом, опорный конспект выполняет функцию «информационной компрессии», подобно тому, как программа компьютерной архивации сжимает обычный печатный текст, лишь с тем существенным отличием, что заархивированную форму прочесть невозможно.

Еще более оптимальным является опорный конспект, сопровождаемый рисунками или идеографическими символами. Так, например, понятие лингвистической транспозиции можно достаточно образно передать в виде вытесняющих друг друга смешных человечков. Это привлекает дополнительное внимание обучаемых, повышает их мотивацию к изучению предмета и позволяет лучше сохранить в памяти услышанное и увиденное.

Но наиболее важным положением использования опорных конспектов является то, что их лекционная презентация без *обязательного* последующего контроля сводит все методические усилия по использованию данной формы методических инноваций к нулю. Именно поэтому назвать опорный конспект формой презентации было бы дидактически неправильным. Это не только форма презентации, но и форма контроля, и, скорее всего, в первую очередь именно контроля, который в системе средств педагогического воздействия В.Ф. Шаталова занимает одно из первых мест. В этом плане можно рекомендовать именно те способы контроля, которые использовали преподаватели средних школ, работающие по методике В.Ф. Шаталова, а именно: после предъявления лекции начать следующее занятие (можно даже и лекционное) с пяти- или десятиминутного воспроизведения конспекта в целом или его определенного в рамках законченной проблемы фрагмента. После лекции конспект достаточно легко проверяется (просто сравнивается с преподавательским эталоном), и на основе достаточно строгих критериев эти работы оцениваются.

Говоря о преимуществах работы с опорными конспектами на лекциях, следует учитывать и тот факт, что студенту при подготовке к экзамену или зачету по данной теоретической дисциплине гораздо легче *реставрировать* схематически изложенный материал, дополнительно проработанный и на семинарском занятии, чем фактически заново учить его по учебнику или конспекту.

Таким образом, опорный конспект является достаточно эффективной формой активизации творческих способностей студентов и улучшения запоминания ими теоретического материала, даже несмотря на те объективные ограничения, которые налагает на их использование гуманитарно-теоретический характер предъявляемого материала.

Остается выяснить, насколько опорный конспект приемлем и для обучения теоретическим дисциплинам людей, по базовому образованию лингвистами не являющихся. В структуре образовательных услуг факультета романо-германской филологии Белгородского государственного университета уже несколько лет в рамках деятельности Научно-учебного центра иностранных языков (НУЦИЯ) предусмотрена подготовка специалистов в области профессионального перевода из лиц, как уже имеющих высшее, так и обучающихся на других факультетах и не обязательно получающих гуманитарное образование в качестве основного. Как показывает экспериментальное фрагментарное использование опорных конспектов в курсах лекций по основам лингвистической теории, которые читаются авторами данной статьи для слушателей этих курсов, эффективность их комплексного (презентативного и контрольного) использования незначительно уступает показателям, полученным при подобном использовании для студентов дневного и очно-заочного отделений этого факультета, изучающих иностранные языки в качестве основной специальности. Таким образом, можно в целом заключить, что использование опорных конспектов как средства презентации материала с последующим обязательным контролем не имеет существенных ограничений в связи с дескриптивным характером теоретического материала языковедческого плана.

## **РАЗНООБРАЗИЕ СОГЛАСОВАННЫХ ДЕСКРИПЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ**

**Черникова Е.М.**  
(БелГУ)

В процессе употребления в речи имя собственное (далее - ИС), несмотря на способность расширять значение за счет разнообразных вариантов называния (гипокористические формулы, деминутивы, полное имя и т.д.), не всегда может выразить все сведения об именуемом. Для полного, объективного описания, для введения нового лица в повествование, для его адекватного соотнесения с именем (ноемой) и его вариантами (аллономами), необходимы единицы, которые были бы тесно связаны с ИС и сопровождали его. Таким образом, возникает потребность в использовании дополнительных лексических единиц, содержащих сведения об именуемом, особенно в контекстах, вводящих впервые персонаж в текст. Такие слова или словосочетания в лингвистической литературе получили синонимичные названия: идентификаторы, квалификаторы, детерминативы и т.д. А.Д. Шмелев предлагает термин дескрипции – «нарицательные добавления» при собственных именах – и различает их виды. Опираясь на приведенную классификацию, рассмотрим особенности функционирования дескрипций в жанре семейных родословных. Учитывая большой объем таких единиц, которые могут сочетаться с ИС и входить в его контекст, ограничимся теми нарицательными добавлениями, которые представлены в авторском повествовании конструкциями со связью согласование.

А.Д. Шмелев отмечает, что «**идентифицирующая дескрипция** используется, если имеются сомнения, что адресату речи известен носитель имени, и

служит средством локализации референта в релевантном денотативном пространстве» [Шмелев 2002: 258]. Данный вид дескрипции наиболее распространен, поскольку именно с помощью такой конструкции «идентифицирующая дескрипция + имя собственное» вводится субъект в текст семейных родословных. При этом сообщается и дополнительная информация о том, каким образом именуемое лицо связано с автором сочинения. Такие дескрипции особенно важны в сочинениях о семье, так как отражают родственные связи, помогают глубже понять содержание высказывания. С точки зрения морфологического выражения они репрезентируются в тексте следующими конструкциями:

1. «притяжательное местоимение + имя существительное (термин родства) + ИС (вариант ИС)»: *мой прадед* **Áí÷adíeéíá Áadāñēi Ó, āīdīāē÷; Íeíí÷-ēà** (моя бабушка), *со своим отцом* **Íeēáíídīi**; *моей прабабушки* **Áēēçāñòú Áādāi íáiú**; *его тетья* **Ípōā**; *мои прапрабабушка* **Ēpāāōā** (как ее называют до сих пор все те, кто о ней помнит) и *прапрадедушка* **Óāāñò**; *мой братишка* **Íāōēā**; *старшая дочь* **Ēpāi ēēā** (моя тетья). Данные конструкции являются обязательным компонентом в жанре сочинений, поскольку выполняют наряду с функцией идентификации функцию объединения имен в микросоциум – семью. Что касается формы выражения имени собственного, то она предполагает разнообразие: полная форма именования (фамилия, имя, отчество), деминутивы, имя + отчество, гипокористические формулы, полное имя и т.д.

Следует отметить, что ИС может выступать и как подлежащее (*дочь* **Áēā íā** (моя мама)...), и как уточняющий член предложения (*Мой папа* (**Pōēē**)...). При этом сообщение имени человека является дополнительной, а не главной информацией: *Моя бабушка* (**Íāāñeāā Ēāi íáiā**), *по линии мамы, ..., Бабушка со стороны отца*, **Ñòāāóí íā Çy Bēíāēāiā** и *отец*, **Ñòāāóí íā Ēííñòāi òēí Íeōāēēíāē÷, ...**).

2. Разновидностью выше представленной конструкции являются следующая «притяжательное местоимение + имя прилагательное + имя существительное + ИС», которая несет информацию не только о родственных связях именуемого с автором сочинения, но и о занимаемом положении внутри семейного социума: *моя средняя сестричка*; **Áípōā**; *моя младшая сестренка* **Pēy**; *к своей единственной дочери* – **Ídāñēíāi**; *их единственный сын* **Ñòāāi**; *моей любимой бабушки* **Çēíāēāi**; *моя любимая мамочка* **Íeíā**. Необходимо отметить, что данные конструкции отличаются позитивным оттенком, о чем говорит как лексическое значение нарицательного добавления, так и морфемы в составе ИС.

3. Рассматривая похожую конструкцию «имя прилагательное + имя существительное + ИС», но без притяжательного местоимения, следует отметить, что особую роль играет семантика прилагательного и существительного. Так, если существительное имеет общее значение – родственник, а имя прилагательное конкретизирует возраст относительно других членов семьи или является притяжательным прилагательным, то такие дескрипции можно рассматривать в качестве синонимичных предыдущим: *младшей сестренке* **Ēpāā**; *старшая дочь* **Áíāñòāñēy**; *старший сыночек* **Íāāē**. Если же семантика имени существительного сохраняется, а прилагательное в большей степени характеризу-

ет, то дескрипция приобретает характеризующую функцию: долгожданная дочь **Ėĕāī-ēā; Īāāē** долгожданный сын; маленький братик **Ėĕbōā**

«Характеризирующая дескрипция используется для выражения дополнительной предикации, обычно связанной по содержанию с основным сообщением» [Шмелев 2002: 258]. Такие дескрипции информативно насыщены и сообщают различные сведения (национальность, внешность, место проживания): русский воевода **ĪāōđĀīēūīīēēē**; статный парень **Āđēāđēē**; прекрасную девушку **Āīāñōāñēp; Āđēāđēy Ėēēī-ōēā** белорусского парня; **Īāñōāīūēā** коренную жительницу посёлка Разумное.

В большей степени функция характеристики присуща дескрипциям, которые соответствуют модели «имя прилагательное + ИС», поскольку признак относится не к нарицательному имени, а тесно связан с ИС и, следовательно, с конкретным носителем: четырёхлетнюю **Āāđbōēā** восьмилетнего **Āīāđbōē** (возраст), маленький **Ėōy**, юному **ĪāōāĖōēīāū** о старых уже **Ñōāōāīā** и **Ō, ēēā** - (определенный период жизни человека); милую **Īāōāīūēō Ĉāōāđīāō** (внешность). Другие дескрипции выражают не столько постоянный признак, сколько отношение автора к именуемому: о горячо любимой прабабушке **Āīāñōāñēē**.

Конструкции «местоимение + ИС (деминутив)» способны выполнять несколько функций: отражать принадлежность к семейному социуму и демонстрировать позитивное отношение автора к именуемому, что достигается за счет употребленной формулы имени: наша **Ōāībōēā** наша **Ėbāī-ēā** нашу **Ėbāīūēā**

В большей степени выражению отношений между людьми способствует расширенная конструкция: «местоимение + прилагательное + ИС»: ее любимый **Āēāōāīūēā**, своего любимого **Īāāēōōā** без своего любимого **Āđēāđēy**, его родная **Īāñōāīūēā**. В приведенных примерах нет прямого указания на принадлежность именуемого к семье автора, поскольку семантика прилагательных явно указывает на сложившиеся отношения между субъектами. Если дескрипции с прилагательным *любимый* можно заменить синонимичной конструкцией притягательного определительного – *которого она любила*, то прилагательное *родная* не указывает на родственные связи, отражает характер близких, добрых отношений, то есть употребляется в переносном смысле. Необходимо отметить особую роль местоимений (*свой, его, её*), которые свидетельствуют, что рассказ ведется от третьего лица, но сведения касаются только характеристики именуемых. Таким образом, компоненты, входящие в дескрипции, в совокупности с ИС заключают в себе богатое содержание, характеризуют носителя имени с разных позиций: авторской и внутрисемейной.

**Đāñōđēēōēāīīā īīđāāēāīēā** позволяет выделить референт в случаях, когда в релевантном денотативном пространстве имеется более одного носителя данного имени, или же указывает на какую-то одну ипостась референта [Шмелев 2002: 258]. Следующий пример наглядно иллюстрирует данное положение: *В конце войны в 1945 году, все село работало в поле, мимо шел военный человек и сказал: «Идет ваш земляк из города Харькова, пешком, растер ноги, рука раненая, шел с ним. Меня забрала машина, а он идет. Просил передать,*

что он с хутора Пенки, зовут его **Ēāīīī**». К сожалению, тогда на хуторе было два **Ēāīīā** на одного пришло извещение о гибели, а на другого нет. И моя прабабушка подумала, что этот **Ēāīī** не наш. Взяли лошадь и поехали за ним. [Скорнякова М.М., с. 8].

Об отсутствии связи именуемого с определенным семейным кругом свидетельствуют дескрипции, включающие неопределенное местоимение и сообщающие равнодушное отношение к носителю имени: некий **Āōāīāīēē**, какой-то тети **Ēpāū**.

Кроме слов с утвердительной (*наш*), отрицательной (*не наш*), неопределенной (*некий, какой-то*) семантикой, выделить референт в ряду подобных (с таким же именем) позволяют имена числительные: вторая моя прабабушка **Āēāēīīāōā**, свою первую доченьку **Īāīōp**, а также прилагательные, отражающие противопоставление по внешним данным, которые не соотносятся с возрастом именуемых:

И в семье её называли **Yēūīē** маленькой, потому что она была очень хрупкая и худенькая, вся в мать. А мою бабушку называли **Yēūīē** большой, хотя она на 10 лет младше маленькой **Yēūī**. Следует отметить, что называние одним именем отца и сына, матери и дочери имеет место в русской практике наречения, что обусловлено различными причинами:

Давным-давно, на берегу славной речки Айдар, жила-была молодая семья. Муж - Иван, жена - **Āēāōāđēīā** сын - Василий и три дочери - **Āēāōāđēīā** Евдокия, **Āēāōāđēīā** <...> Любили молодые детей, и через два года появилась у них маленькая **Ēāōpōēā** Дочку называл **Ēāīī**, попросил он жену: «Очень я тебя люблю и **ēī ŷ**твое тоже, давай и дочку так назовем, чтоб такая же была». Вся деревня на них любовалась, так у них ладно и дружно все получалось. Прошло еще два года, на свет появилась еще одна девочка, именины были **Āāāīēēē** (по церковному календарю), так и решили назвать. Думали родители, не будет больше детей, нет. На Новый год родилась у них еще девочка. **Āōīŷōā** попросила родителей, чтоб **Ēāōāē** назвали, чтоб сестричка была такая же хорошая, как и старшая. Говорили, объясняли, что **Ēāōŷ** уже есть, а она и слушать не хотела. Свое твердила, а потом заплакала, да так горестно. Решил отец: «Пусть будет еще одна **Ēāōŷ**» [Малюкова И., с. 3-4].

Такие контексты содержат одно имя и предполагают двух (и более) его носителей, поэтому возникает необходимость включения рестриктивных дескрипций.

Можно выделить особые контексты, которые содержат наоборот два имени и одного носителя, что особенно трудно для понимания текста иностранцами. Тогда именно дескрипции позволяют правильно соотнести полное имя и возможные варианты называния с одним и тем же носителем: прабабушка, **Īāōīŷ Īēēīēāāīā** - **Īāōīpōēā** - как называли ее и родные, и соседи; вторая сестра - **Īāōēŷ Īēēēōēīā** - **Īāōīŷ**; **Īēūā Īēēēōēīā** - моя бабушка **Īēŷ**; моего дедушку **Āāī ŷŷīā** (для родных **Āēīā**); по паспорту он **Āēāēīēē**, хотя все родные и знакомые называли его **Ēāīŷ**, бабушка **Ēōōā** - так ласково все её называли; ее звали **Āāīēēŷ**, а подружки называли ее просто **Āīŷ**; это мой дедушка **Ŋēīāāī ēī Āāīōāē Ēāīīāē**; в семье его называли **Āāōī ēēē Pōīē**.

В семейной сфере также возможно называние одной, предпочтительной, формой ИС, что представлено дескрипциями с ограничительными частицами: *называли только **Оа́йá-éíé***.

Таким образом, виды дескрипций, представленные разнообразными моделями, являются обязательным элементом в жанре семейных родословных, поскольку позволяют отнести персонаж к семейному социуму или противопоставить ему, характеризуют носителя имени с разных сторон, помогают соотносить имя и несколько вариантов с одним именуемым, а также отличать двух носителей с идентичными именами.

#### Литература

1. *Васильева, Н. В.* Собственное имя в мире текста / Н. В. Васильева. - М. : Академия гуманитар. исслед., 2005. – 224 с.
2. *Шмелев, А. Д.* Русский язык и внеязыковая действительность / А. Д. Шмелев. - М., 2002. – 496 с.

---

#### **Язык и речевая деятельность: лингвокультурологические и прагматические аспекты**

Материалы межвузовской научно-практической конференции

27 марта 2008 года

Редактор Л.В. Каверина  
Техн. редактор, комп. верстка Т.Л. Ковалева

---

Подписано в печать 15.12.2008 г., уч.изд.л. 5,9, бумага офсетная, печать ризография  
Тираж 36 экз., заказ № 203

---

Белгородский юридический институт МВД РФ  
Отделение оперативной полиграфии  
г. Белгород, ул. Горького, 71