

**Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Орловский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации»**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ
ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ РОДНОГО,
ИНОСТРАННЫХ И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

*Сборник материалов
межвузовского «круглого стола»
7 ноября 2012 г.*



Орёл
ОрЮИ МВД России
2012

УДК 81
ББК 81.2
Ф79

Редакционная коллегия:

Л.И. Анохина (председатель);
Л.М. Базавлук (заместитель председателя),
Л.Р. Щербенко, Н.А. Мартынова,
Н.М. Болохонцева (ответственный секретарь)

Ф79 **«Формирование языковой личности специалиста средствами родного, иностранных и русского языков» межвузовский «круглый стол» (2012; Орел). Сборник материалов межвузовского «круглого стола» 7 ноября 2012 г. / под ред. к. филол. н., доц. Л.И. Анохиной. – Орел: Орловский юридический институт МВД России, 2012. – 209 с.**
ISBN 978-5-88872-057-8

Сборник подготовлен по материалам межвузовского «круглого стола», проходившего 7 ноября 2012 года на кафедре иностранных и русского языков Орловского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации, посвящённого обсуждению различных вопросов сопутствующих формированию языковой личности в образовательном процессе. В статьях рассматриваются проблемы как лингвистического, так и методического плана. Материалы, публикуемые в сборнике, предоставляют возможность очертить круг научных и практических интересов авторов статей – преподавателей различных вузов образовательных учреждений МВД России и Министерства образования и науки Российской Федерации. География участников обширна.

Сборник адресован широкому кругу специалистов в области преподавания филологических дисциплин, а также аспирантам и адъюнктам, курсантам, слушателям и студентам – всем, кто интересуется вопросами языкознания и методики преподавания языков.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 81
ББК 81.2

ISBN 978-5-88872-057-8

© ОрЮИ МВД России, 2012

Предисловие

Целью организации и проведения кафедрой иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России «круглого стола» явилось рассмотрение различных аспектов формирования языковой личности специалиста средствами родного, иностранных и русского языков.

Предлагаемый вниманию читателя сборник сформирован по итогам работы «круглого стола». Материалы сгруппированы в соответствии с тремя направлениями исследований в области формирования языковой личности специалиста – лингвистическим, методическим и психолого-педагогическим.

Лингвистический раздел в материалах сборника включает работы по таким проблемам, как межкультурная коммуникация, медиатексты как фактор формирования языковой личности, языковая картина мира, терминологические и переводоведческие особенности изучения языка.

В разделе, посвященном методике преподавания филологических дисциплин, рассматриваются проблемы применения информационных технологий при изучении языка, формирования компетенций, использования модульной системы и создания условий для успешной профессиональной коммуникации.

Рассмотрение вопросов, связанных с влиянием на формирование языковой личности специалиста психолого-педагогических факторов, является темой третьего раздела сборника материалов. Авторы статей, помещённых в нём, ставят во главу угла такие вопросы, как психолого-педагогическое обоснование применения активных методов обучения, роль и место нравственного воспитания в процессе формирования языковой личности специалиста, значение сформированности профессиональной компетенции при коллективном взаимодействии сотрудников Государственной инспекции безопасности дорожного движения с участниками дорожного движения.

Таким образом, можно констатировать, что предлагаемый вниманию читателя сборник научных материалов заседания «круглого стола» представляет собой срез основных современных тенденций в исследовании проблемы формирования языковой личности специалиста.

Ценность исследований, проведённых авторами, свидетельствует о необходимости продолжить работу по анализу и обобщению основных направлений развития этой научной области. Организаторы научного стола приглашают всех заинтересованных продолжить дискуссию по этой насущной проблеме современности.

С уважением и в надежде на сотрудничество,

редколлегия «круглого стола».

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	9
ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИКЕ ПЕРЕВОДА С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА Авагимянц В. А.	9
ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ НЕКОТОРЫХ ЯЗЫКОВЫХ ВАРИАНТОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ Базавлук Л.М.	12
РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ Байбурина Р.З., Халикова Д.Р.	14
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА Бобкова Е.А.	17
ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Бондарева Н.А.	21
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЮРИДИЧЕСКОЙ СФЕРЕ Воронцова Ю.А.	25
АББРЕВИАТУРЫ В ОФИЦИАЛЬНОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Голощапова Т.Г.	27
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Гузикова В. В.	30
К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ И ОБОЗНАЧЕНИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА В РЕЧЕВОМ АКТЕ УГРОЗЫ Дурнева О.Н.	34
ВЫРАЖЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОВЕСТИ И.С.ТУРГЕНЕВА «ПЕРВАЯ ЛЮБОВЬ» Ефимова Т.Г., Смолина Е.Ю.	37
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНЕЙНО-КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА Калашникова Е.Б.	42
УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ТЮРКОГОВОРЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ Кашина С. В.	44
ОЦЕНОЧНЫЕ ПОНЯТИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ: СТ. 282 УК РФ Костромичева М. В.	46
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ Лежепекова И. П.	50
ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ МИРЫ: ПРОБЛЕМЫ ЛЕКСИГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ Лысикова Ю.А.	56
РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ Лыскова М. И.	60

КЛЮЧЕВОЕ СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ РАССКАЗА Л. АНДРЕЕВА «МОЛЧАНИЕ» Мамедова Е.Г.	63
ОПОСРЕДОВАННОЕ ДЕЛОВОЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ Мартынова Н.А.	67
О КЛАССИФИКАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА Новикова Т.В.	70
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ Павленко Н.Б.	72
ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ЖАНРОВ МЕДИАТЕКСТА Пастухов А.Г.	73
НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ Пестова Е. В.	79
РОЛЬ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Подагуц Л.В.	81
ВЕРБАЛЬНЫЕ ПРАВОНАРУШЕНИЯ И УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ОВД Поляков А. С.	84
РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ Румянцева Е.Н.	87
МОДАЛЬНЫЕ КЛЮЧИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ Шашкова В.Н.	89
РАЗДЕЛ II. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ РОДНОГО, ИНОСТРАННЫХ И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	96
СТРУКТУРА И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Акатова Н. Г.	96
ИНТЕГРАТИВНОСТЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НАЧИНАЮЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДВИЖЕНИЯ Анохина Л.И.	99
ОРФОЭПИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» Бессонова Ю.А.	101
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Болохонцева Н.М.	105
К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» Булавина Н.В.	108

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ – ПУТЬ К ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА Бурко Н.В.	109
К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Дровникова О.Н.	112
ТЕКСТ И ПРИЁМЫ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В КАЧЕСТВЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ Замуруева Н.А., Каплун О.А.	114
ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ Зубаирова Г.Н.	116
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ Иммамутдинова Ф.Р.	118
МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Карпова В.И., Мерцалова С.Л.	122
К ВОПРОСУ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ Кузнецова О. Л.	126
МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ Кривко Н.Н.	128
УСЛОВИЯ НАКОПЛЕНИЯ СЛУШАТЕЛЯМИ ОПЫТА КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР КУЛЬТУРЫ КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ Лукова Т.Г.	130
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ АУДИТОРНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Навроцкая И.Н.	133
АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА Орехова М.В.	135
ЯЗЫКОВАЯ УЧЕБНАЯ ГРУППА КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ Панюшкин И.А.	138
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗАХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ Петрова А.С.	143
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИЯ Походзей Г.В.	144
К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ Пятчина С.В.	150

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Рослякова В.Н.	153
ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ РЕЧЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Сергеева Н. И.	156
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ Тишкова И.Л.	159
КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВА МВД РФ Трутнева Т. В.	161
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ Фадеева Е. В.	163
К ВОПРОСУ О РОЛИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ Щербенко Л.Р.	164
РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	168
ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Андреева Л. А.	168
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ КОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБЩЕНИЯ СТРУДНИКА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИНСПЕКЦИИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ С УЧАСТНИКАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ Анохин Е.Е.	170
ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ МВД РОССИИ Варлакова Т. В.	173
ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ Васкина Е. А.	176
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Иванова О. Ю.	180
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЕМЫХ Калейник Н.С.	182
ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА Колесникова Л.Н.	185
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ СМЫСЛОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН Кожина Ю.Г.	189

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ СТУДЕНТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Кравчук Л.С.	193
ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОМСКОЙ АКАДЕМИИ МВД РОССИИ Малахова М. Н.	197
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ Малкова Т. В.	199
СОВРЕМЕННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ Мокрецова Н.М.	202
ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ Христова Н.А.	205

РАЗДЕЛ I.

РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИКЕ ПЕРЕВОДА С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Авагимянц В.А.,
преподаватель кафедры
иностраных языков
Академии управления МВД России

Язык – это нечто, что формирует нас как личность. Если внимательно вслушаться в речь ребенка, то можно заметить, что дети очень точно передают то, как разговаривают их родители, воспитатели, учителя: громкость, интонация, слова, предложения, мимика, жесты. Речь ребенка - отражение речи в его семье, детском саду, школе. А язык в целом - это отражение менталитета целой нации. В наше время иностранные языки изучаются повсеместно, и точно также многие люди и организации нуждаются в переводах с и на иностранный язык. При этом потребность в переводах есть не только с английского языка, но и с других языков тоже. Французский язык не является исключением.

Чтобы выполнить перевод правильно, без ошибок, необходимо учитывать множество нюансов, а также то, что каждый язык в мире по-своему уникален. Все сказанное в полной мере относится и к французскому языку, который сегодня является официальным языком не только во Франции, но также в Бельгии, Канаде и Монако, а также в таких странах, как, Ливан, Республика Чад, в некоторых регионах Туниса, Алжира, Марокко.

Этот очаровательный язык довольно легко распознать на слух, в то время как работа с ним, в частности, перевод с французского на русский и наоборот имеет некоторые трудности и особенности. Интересно все-таки разобраться, что же за такие особенности присущи французскому языку, и почему его доскональный перевод можно осуществить, имея лишь сильные профильные лингвистические знания. Во-первых, стоит отметить его необычайную эмоциональную насыщенность, что существенно усложняет работу переводчика, который должен подобрать эквивалентный перевод, близкий не только по значению, но и по эмоциональной окраске. И именно с этой особенностью языка и связана одна из трудностей, которая становится на пути переводчика с французского языка. От переводчика нужен не только правильный перевод, но еще ему предстоит подобрать именно то соответствие слов, которое придаст исходному варианту перевода соответствие с эмоциональной окраской исходного текста. Одним из самых сложных подразделов перевода с французского языка по праву считается перевод именно журналов и газетных статей. Активность в общественной жизни, тяга к свободе, и извечная борьба за справедливость - вот что постоянно отличает французский язык и нацию в целом. Но не стоит забывать о том, что именно этот вид работы требует от обучающегося определенных познаний и специализированных качеств. При переводе на французский язык требуется не только знание лексики материала, но так же и полное понимание самого языка изнутри. Газетный текст является в своем роде явлением, которое доступно широчайшей массе общественности, которая прямо либо косвенно связана с интересами и жизнью самого общества. И именно по этой причине в переводе важно полное соблюдение полных соответствий обозначениям понятий и яв-

лений в целом. Из всех этих условий и вытекает сама важность терминов, названий и имен, которые однозначно указывают на некий предмет мысли.

Следующая особенность изучаемого нами языка - диалекты. За пределами Франции существует бельгийский французский, швейцарский французский. В современной Франции диалекты употребляются ограниченно. Но, тем не менее, осуществляя перевод, необходимо помнить, что существует два диалекта, которые разнятся между собой, но не настолько, чтобы жители разных регионов не могли понять друг друга. Речь идет о провансальском (северном) и южном диалекте. Сначала они были равноценны, а потом северный диалект оказался на переднем плане. На нем сейчас разговаривает большинство граждан франкоговорящих стран, ведется деловая документация и переписка, печатаются книги и газетные издания. Но южный диалект не был забыт, его обороты и выражения довольно часто можно встретить в устной речи французов, особенно в южной части страны.

Нюансы любого перевода, а особенно с французского языка - это выполнение его в оригинальном стиле. В процессе обучения специалиста технике перевода с французского языка важно учесть, что при переводе научной статьи главное - выделить основной смысл, суть, а при переводе художественного текста нужно сохранить его эмоциональную насыщенность. Это поможет сделать перевод интересным. Также необходимо учесть то, что во французском литературном языке часто встречаются народные выражения, о которых переводчику нужно иметь представление, чтобы правильно передать смысл предложения. В этом случае переводчику может помочь еще одна особенность французского языка - «немые буквы», которые помогают различать слова и грамматические формы, имеющие похожее произношение¹.

Трудности письменного перевода французских текстов часто заключаются в существовании в этом языке нескольких глагольных форм, имеющих разные временные и залоговые формы. Так, например, чтобы описать события, которые должны произойти в будущем при определенных обстоятельствах, французы используют разные времена глаголов. Это правило действует даже в повседневной жизни жителей Франции - в разговоре между собой они используют все временные формы глаголов, которые только есть в их языке.

В отличие, например от английского языка, во французском кроме основных трех форм наклонения глаголов - изъявительная, повелительная, сослагательная - есть еще и условное наклонение. Именно оно, а также сослагательное наклонение и представляют собой особую трудность для переводчиков. Особенность французского языка – использование трех времен и двух видов глаголов, что представляет собой довольно большую трудность при переводе на русский язык. Решить эту проблему можно за счет использования описательных языковых форм, которых в русском языке очень много. При правильном их подборе вполне возможно передать смысл предложения.

При устном переводе с французского обучающийся может столкнуться со сложностью понимания беглой французской речи, особенно с учетом диалектных и региональных особенностей говорящих. На письме этой проблемы не существует, но появляется другая – как наиболее адекватно передать все многообразие французских глагольных форм с помощью трех русских времен. Правда, многие нюансы, которые во французском передаются с помощью глагольных форм, артиклей и других грамматических средств, на русском приходится передавать описательно, с помощью порядка слов или особых синтаксических конструкций. И насколько успешно это будет сделано, зависит от мастерства специалиста.

Обратимся же к еще одной особенности французского - прямому порядку слов при построении предложения. С одной стороны это удобно, а с другой – нет, ведь в

¹ Губаева Т.В. Язык и право (словесность в юриспруденции). М.: Юрист, 2001. С. 127.

русском языке за счет перестановки слов можно выразить одним и тем же предложением совершенно разные эмоции. Во французском языке это делается с помощью определенных и неопределенных артиклей.

Очень важно упомянуть и такую особенность этого языка, как несовпадение категории рода с русским языком. Если говорить проще, то те слова, которые в русском языке относятся к мужскому роду, во французском могут оказаться женского. Особую трудность при переводе составляют названия стран. Решить эту проблему можно только путем запоминания произношения и написания.

И, наконец, обратимся к наиболее актуальному для нас виду перевода – юридическому переводу, который относится к той сфере переводческой работы, где ошибка может быть наказуемой в прямом смысле этого слова. Поэтому перевод юридической документации считается практически высшим пилотажем в работе переводчика. Для того чтобы сделать грамотный юридический перевод текста, нужно неплохо ориентироваться в этой сфере.

Для исключения любой ошибки и неточности специалисту необходимо работать с юридической документацией в несколько этапов: сначала выполняется базовый перевод, затем текст проверяется на наличие смысловых неточностей, которые могли быть допущены в процессе интерпретации текста, а завершает работу редакторская проверка. Благодаря такой тщательной работе над каждым документом, в итоге получается безукоризненно грамотный с юридической и филологической точки зрения перевод.

Чаще всего юристу приходится сталкиваться с таким видом работы как перевод договоров, которыми сопровождается взаимодействие между российскими и иностранными компаниями. Также к юридическим документам относятся контракты, законодательные акты, доверенности, сертификаты, лицензии, учредительная и судебная документация и многое другое. Перевод юридической документации усложняется такими факторами как путанные формулировки, слова и фразы-клише, громоздкие предложения, изобилие архаизмов, сложных оборотов¹.

В процессе обучения специалиста технике перевода сначала необходимо дать описание изучаемого грамматического явления, кратко сформулировать правило, уже известное учащимся по существующим грамматикам, а затем подробно рассмотреть случаи отклонения от нормы и подчеркнуть черты сходства или различия с русским языком. Описание каждого явления рекомендуется сопровождать примерами с переводом их на русский язык. Менее распространенные грамматические явления, затруднительные при переводе, необходимо отработать в дополнительных упражнениях².

Французский язык очень нелогичен. Что ж в этом хорошего? Это ж трудно для изучения, скажете Вы. Да, действительно, трудно, но только на начальном этапе. А в дальнейшем, Вы привыкаете, что французский язык очень разнообразен, как и мир в целом. И это очень важное умение – воспринимать мир во всем его многообразии, логичности и одновременно нелогичности. Французский язык учит радоваться тому, что понимаешь, и принимать то, чего не понимаешь. И, освоив нелогичный, сложный французский язык, приобретаешь к тому же радость успеха, покорения неведомых высот и стремление к движению вперед. И эта радость и удовольствие всегда будет сопровождать Вас при общении на французском, а, возможно, и при общении на других иностранных языках. Это придаст Вам уверенности и в других сферах Вашей жизни. А для совершенного владения навыками перевода обучающимся необходимо ежедневно применять свои знания, постоянно обновляя и актуализируя свой словарный запас, вместе с естественной эволюцией языка.

¹ Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации. М., 2004.

² Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 1987. С. 3.

Литература:

1. Алимов В.В.. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации. – М., 2004.
2. Морозова Л.А. Язык и право / Л.А. Морозова, Т.Д. Зражевская // Право: Сб. учеб. программ. – М.: Юрист, 2001.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987. – С. 3.
4. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранный язык. – М.: ГИЗ, 1929. – С. 14-15.
5. Баскин Ю.Я. Международное право. Проблемы методологии / Ю.Я. Баскин, Д.И. Фельдман. – Казань, 1975. – С. 12-18.
6. Губаева Т.В. Язык и право (словесность в юриспруденции). – М.: Юрист, 2001. – С. 127.

ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ НЕКОТОРЫХ ЯЗЫКОВЫХ ВАРИАНТОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Базавлук Л.М.,

к.филол.н., доц., доцент кафедры
русского и иностранных языков
Орловского юридического
института МВД России

Словарь русского языка Российской академии наук под редакцией В.В. Лопатина рекомендует написание слова «интернет» с прописной буквы: Интернет (род. падеж – Интернета). Однако Институт русского языка РАН в своей экспертизе, проведённой в 2000 году, заключил, что слово «интернет» должно писаться со строчной буквы и склоняться по шести основным падежам. Написание со строчной буквы используется в сложных словах, таких как «интернет-портал» и «интернет-магазин», где первая часть фактически представляет собой прилагательное. Некоторые издания (например, «Яндекс», «Коммерсантъ», «Наука и жизнь» и др.) считают, что собственное имя Всемирной сети уже стало нарицательным, и употребляют написание со строчной буквы.

Слово «Интернет» склоняется по правилам русской грамматики как существительное мужского рода, ничем не отличаясь от таких слов, как «интернат» и «интерфейс». Поэтому писать следует: «в Интернете», «структура Интернета». Поэтому считаю неправильным название учебной дисциплины «Работа в Интернет». Что же касается написания со строчной или прописной буквы, то считаю, что нужно учитывать контекст: *искать в Интернете* и *провести интернет*. Даже ресурс «Правописание» в Microsoft Word автоматически заменяет в этом слове строчную букву на прописную.

Как правильно: «на Украину» или «в Украину»?

В 1993 году по требованию Правительства Украины нормативными следовало признать варианты «в Украину». Тем самым, по мнению Правительства Украины, разрывалась не устраивающая его этимологическая связь конструкций «на Украину» и «на окраину».

Украина как бы получала лингвистическое подтверждение своего статуса суверенного государства, поскольку названия государств, а не регионов оформляются в русской традиции с помощью предлогов «в» («во») и «из».

Однако литературная норма русского языка, согласно которой следует говорить и писать «на Украине», – результат исторического развития языка на протяжении нескольких столетий.

Сочетаемость предлогов «в» и «на» с определёнными словами объясняется исключительно традицией. И литературная норма не может измениться в одночасье из-за каких-либо политических процессов!

Следующий пример. Из рекламного текста: *500 бонусов при любой покупке! В честь открытия нового магазина «Спортмастер» в г. Орёл.* Грамматическая ошибка, причём очень распространённая: не склонять название города (употребление именительного падежа вместо косвенного – чаще предложного, после предлога с существительным *город*). Аналогичный пример с ошибкой: *Я из города Москва* (вместо *Москвы*).

Предлоги в русском языке могут употребляться с одной или с несколькими падежными формами. Например, предлог *согласно* употребляется только с дательным падежом (*согласно приказу, согласно постановлению*); предлог *из-за* – только с родительным падежом (*из-за угла, из-за болезни*); предлог *в* может употребляться с предложным падежом и винительным падежом (ср.: *в школе – в школу*). Присутствуя в нашем институте на открытых занятиях по специальным дисциплинам, таким, как «Уголовный процесс», «Конституционное право России», «Административное право», я отмечал следующие грамматические и акцентологические ошибки, допущенные курсантами на этих занятиях: *согласно статьи* вместо *статье*, *закона* вместо *закону*, *осужден* вместо *осуждён*, *облегчить* вместо *облегчить*, *ходатайство* вместо *ходатайство*, *возбуждено* вместо *возбуждено*. К сожалению, преподаватели не только не исправляли данные ошибки, но и сами их допускали. Особенно распространены ошибки в склонении имён числительных (например, в родительном падеже *пятиста* вместо *пятисот*). Причём курсанты знают, как правильно, но всё-таки допускают ошибки в указанных случаях, ссылаясь при этом на специализированное употребление данных слов и сочетаний. Можно ли считать данное объяснение этих ошибок приемлемым, ведь даже в специализированном (орфоэпическом) словаре есть помета *допустимо в речи юристов*? Да, но только отчасти. Дело в том, что большинство юристов действительно так говорят (*осужден, возбуждено*), но не нужно с этим мириться!

Меня часто спрашивают курсанты: как правильно: *запáсный* или *запасно́й* выход?

Запасный выход – надпись, которую писали заводы-изготовители подвижного состава транспорта на специально оборудованных окнах автобусов, троллейбусов и трамваев с внутренней стороны.

Запасный выход – аварийный выход. Выход, которым пользуются в случаях крайней необходимости, при возникновении опасности.

Запасной выход – не главный, не парадный вход/выход (то есть тот, который нужен про запас). Дополнительный выход, служебный выход, чёрный ход, тайный (по-тайной) ход.

С точки зрения безопасности вне зависимости от написания эти фразы оказывались полезными пассажирам в случае произошедшей аварии и как следствие заклинивания дверей. В этом случае запасный выход использовался по своему прямому назначению.

Существует заблуждение, что с точки зрения правописания русского языка фраза писалась с ошибкой. На самом деле слова «запасный» (например, в сочетании *запасный путь*) и «запасной» употребимы в русском языке.

Ещё недавно, в словарях, изданных в 1970-80-е годы, писали: «ЗАПАСНО́Й, -ая, -ое – ЗАПАСНЫ́Й, -ая, -ое. Совпадают в значении, но в большинстве случаев различаются сочетаемостью с другими словами. Запáсный выход. Запáсный путь. Запасно́й и запáсный полк. Запасно́й игрок. Запасна́я часть». Однако частотные словари этого времени показывали, что в разговорной речи прилагательное *запасной* употребляется более чем в два раза чаще, чем прилагательное *запасный*.

Такая вариантность обусловлена исторически: различие в написании окончаний именительного падежа единственного числа *-ый* и *-ой* в соответствии с отсутствием или наличием ударения на окончании (*до́брый*, *краси́вый*, но *молодо́й*, *просто́й*) восходит к различиям между старославянской и древнерусской формами прилагательных (старославянские прилагательные имели, независимо от ударения, только окончания *-ый/-ий*, древнерусские – только окончания *-ой/-ей*, а современная норма появилась в результате смешения этих традиций).

Сочетаемость слова *запа́сный* ограничена: на равных правах со своим современным вариантом *запасно́й* оно существует только в сочетании с существительными *путь*, *полк* и *выход* и некоторыми другими. Поэтому варианты *запасный* и *запасной путь*, *запасный* и *запасной полк*, *запасный* и *запасной выход* рассматриваем как равноправные. В сочетаниях с другими словами прилагательное *запасный* квалифицируется как устаревшее.

По известной легенде, венгерские изготовители автобусов марки «Икарус» написали слово *запасной* как *запасный*. Ошибка прошла незамеченной, а вскоре её скопировали и советские машиностроительные учреждения, такие, как ЛАЗ.

Существует и другая версия, что эту надпись впервые писали в автобусах ЛАЗ, и в оригинале на украинском языке она выглядела как «Запасний вихід». Слово «вихід» поправлялось на «выход», первое же слово по ошибке или умыслу оставалось неизменным (только украинская «и» менялась на русскую «ы»).

По убеждению А.Ф. Кони, юрист должен безупречно владеть нормами литературного языка, быть человеком, у которого общее образование идёт впереди специального, потому что юрист ежедневно имеет дело с самыми разнообразными явлениями жизни, и эти явления он должен правильно оценить, принять по ним нужное решение и убедить в правильности своей точки зрения обращающихся к нему людей.

Нарушение юристом языковых норм может вызвать отрицательную реакцию со стороны собеседников. Кроме того, каждый юрист выступает и как оратор, читая лекции; прокурор и адвокат ежедневно произносят публичные речи в судебных процессах, поэтому необходимо владеть навыками для выступления перед публикой.

РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Байбурина Р.З.,

к.филол.н., доц., доцент кафедры
иностранных языков Уральского
юридического института МВД России

Халикова Д.Р.,

к.филол.н., доц., доцент кафедры
иностранных языков Уральского
юридического института МВД России

В современной лингвистике под «языковой личностью» понимают человека в его способности совершать речевые поступки. Впервые данный термин был предложен В.В. Виноградовым¹. Ученый подошел к понятию языковой личности путем исследования языка художественной литературы. Многие отечественные и зарубежные лин-

¹ Виноградов В.В. О художественной прозе // В.В. Виноградов. Избранные труды. О языке художественной прозы. М., 1980.

гвисты с того времени занимались изучением структуры и содержания понятия «языковая личность».

Считается, что наиболее полное и систематическое обоснование понятия «языковая личность» представлено в работах Ю.Н. Караулова¹. В рамках концепции «языковой личности», предложенной этим автором, языковая личность рассматривается как набор способностей и характеристик человека, влияющих на создание и восприятие им речевых произведений, различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, целевой направленностью. В структурной модели «языковой личности» ученый выделяет три уровня: 1) вербально-семантический, 2) лингво-когнитивный (тезаурусный), 3) мотивационный (прагматический). Как отмечает в своей статье Л.В. Пельц², из трех уровней языковой личности лишь последний характеризует индивида именно в плане его коммуникативных способностей. Вербально-семантических характеристик явно недостаточно для оценки коммуникативных способностей и возможностей. Известно, что значительное место в естественной коммуникации занимают невербальные средства, передающие до 65% смысловой и оценочной информации. Когнитивный уровень в данной модели естественно ориентирован в большей степени на языковые характеристики личности. Для коммуникации, наряду с системой социальных и культурологических ценностей, большое значение имеют и другие когнитивные факторы, связанные с механизмами адекватного восприятия и целенаправленной передачи информации.

В последнее время большой интерес со стороны ученых-лингвистов вызывает процесс формирования языковой личности. В современной лингводидактике понятие «вторичная языковая личность» является центральным. Нам близка точка зрения И.И. Халеевой, которая, понимает под языковой личностью «совокупность способностей человека к речевым поступкам в условиях аутентичного общения с представителями других культур». При этом формирование особых языковых и культурных готовности и способностей рассматривается ею как «вторичная языковая личность»³

Н.Ю. Хлызова в своей работе обращает внимание на то, что основными составляющими единого мирового информационного пространства являются медиа, язык, культура. Именно языковое и культурное разнообразие данного пространства детерминирует формирование у человека не только медиакомпетентности, но и вторичной языковой личности. Вторичная языковая личность в современных условиях выступает залогом успешности человека в едином мировом информационном пространстве⁴.

Таким образом, современные условия развития общества требуют от студентов и курсантов умений грамотно работать с иноязычной информацией, осуществлять поиск, оценивать, самостоятельно создавать и передавать сообщения в профессиональной и в повседневной деятельности.

Использование ресурсов сети Интернет способствует развитию межкультурной компетенции, то есть, знакомству с различными культурами, определению путей их взаимодействия и взаимопроникновения друг в друга, формированию культурных универсалий, необходимых для достижения взаимопонимания и плодотворного сотрудни-

¹ Караулов Ю. Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010.

² Пельц Л.В. О некоторых теоретических и практических аспектах изучения вторичной языковой личности // Электронный журнал «Вестник Кузбасской государственной педагогической академии». 2010. URL:<http://vestnik.kuzspa.ru/articles/25>.

³ Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М.: Высшая школа, 1989.

⁴ Хлызова Н. Ю. Педагогические условия формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. URL:<http://www.linguanet.ru/science/dissertations/2011/Khlyzova>.

чества при непосредственном общении, то есть развитию межкультурной компетенции как компонента коммуникативной способности.

Т.В. Айдарова рекомендует с помощью Интернета выполнять следующие дидактические задачи¹:

- включение материалов сети в содержание занятия;
- самостоятельный поиск информации студентами в рамках работы над выбранной темой;
- ликвидация пробелов в знаниях студентов;
- самостоятельная подготовка к сдаче квалификационного экзамена;
- повышение мотивации и создание потребности в изучении английского языка посредством живого общения;
- формирование и развитие умений и навыков чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;
- формирование и развитие умений и навыков аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет.
- совершенствование умений монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных сети материалов;
- совершенствование умений письменной речи в ходе составления ответов партнерам по переписке;
- пополнение словарного запаса, как активного, так и пассивного, лексикой современного английского языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества, используя аутентичные тексты из страны изучаемого языка;
- знакомство с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка.

Далее остановимся на использовании аутентичных электронных медиатекстов при обучении английскому языку. В своей статье Аблякимова Ф. Г. отмечает, что в работе над медиатекстами актуализируются следующие принципы²:

Принцип развития критического мышления, результатом которого являются интерпретация и оценка медиатекста, формирование независимых суждений и заключений по теме или проблеме текста.

Принцип развития творческого потенциала предполагает развитие личностных качеств и способностей, необходимых для актуализации творческого потенциала студентов (независимость и нестандартные подходы в мышлении, широта интересов, открытость новому опыту, поведенческая и когнитивная гибкость, готовность к риску, способность к диалогу и рефлексии).

Принцип развития критической автономии при взаимодействии с иноязычной медиакulturой означает направленность учебного процесса на формирование способности обучаемых к автономной, осознанной и критической оценке содержания иноязычных медиатекстов.

Мы рекомендуем студентам и курсантам использовать медиатексты, представленные в Интернете, как для подготовки к внеаудиторному (индивидуальному) чтению, так и в дальнейшем для написания рефератов, статей и докладов по специальности на английском языке. Так, не составляет труда, воспользоваться электронными версиями

¹ Айдарова Т.В. Использование интернет – ресурсов на уроках английского языка. URL: <http://image.websib.ru/> http://image.websib.ru/05/text_article.htm?473

² Аблякимова Ф.Г. Иноязычный медиатекст как средство формирования медиакомпетентности будущих учителей английского языка. URL: <http://hnbuv.gov.ua/> Портал Наукова періодика ... ped/2011_92/Abliakim.pdf.

всех ведущих мировых газет и журналов, например, «The Economist» <http://www.economist.com>, «The Guardian» <http://www.guardian.co.uk>, «The Mirror» <http://www.mirror.co.uk>, «The Daily Telegraph» <http://www.news.com.au/dailytelegraph>, «The Washington Post» <http://www.washingtonpost.com>, «The New York Times» <http://www.nytimes.com>, «The New Zealand Herald» <http://www.nzherald.co.nz> и др. Страничка MEDIA LINKS <http://www.mediainfo.coni/imedia/> предлагает ссылки на множество газетных изданий. На сайте <http://www.alleng.ru> представлен список англоязычных газет и журналов. Эти ресурсы являются прекрасными источниками аутентичных текстов, написанных современным английским языком, содержащих экономическую, политическую, юридическую и национально окрашенную лексику и освещающих актуальные вопросы жизни всего мира.

Рассмотрим некоторые способы работы с медиатекстами на практическом занятии по английскому языку. Для начала можно предложить обучаемым задание отличить медиатексты, излагающие факты, от медиатекстов, выражающих мнение. Следующим этапом может стать критическое рассмотрение заголовков различных СМИ, отображающих один и тот же факт или явление. Можно организовать работу в микрогруппах с последующим обсуждением и подведением итогов на тему: аргументы «за» и «против» проблемы, рассмотренной в статье; положительные и отрицательные стороны ситуации; как можно решить данный вопрос, затронутый в публикации.

В группе углубленной подготовки возможно предложить задания творческого характера: написать доклад по данной проблеме с изложением своих выводов, возможных путей решения проблемы, с объяснением причин возникновения данной ситуации, предположением о возможном ее развитии и т. п.

В заключение необходимо отметить, что Интернет обеспечивает подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность обучения английскому языку. Более того, Интернет развивает такие социальные и психологические качества студентов и курсантов, как уверенность в себе и способность работать в коллективе, что создает благоприятную для обучения атмосферу, являясь средством интерактивного подхода.

Большим плюсом использования ресурсов Интернета является также развитие межкультурной компетенции, то есть, знакомство с различными культурами, определение путей их взаимодействия и взаимопроникновения формированию культурных универсалий, необходимых для достижения взаимопонимания и плодотворного сотрудничества при непосредственном общении на иностранном языке.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Бобкова Е.А.,

ст. преподаватель кафедры
философии, иностранных языков
и гуманитарной подготовки
сотрудников органов внутренних
дел ТИПК МВД РФ

В 80-х годах XX века внимание лингвистов обратилось к роли человеческого фактора в языке, что повлекло за собой появление в лингвистике понятия «языковая личность», которое применительно к изучению иностранного языка может быть представлено как «вторичная языковая личность».

В наши дни понятие языковой личности приобретает особую актуальность. Значительное количество публикуемых в настоящее время работ трактуют язык как деятельность, ставят прагматические цели овладения языком.

Основные параметры характеристики и целостная структура языковой личности представлены Ю.Н. Карауловым в монографии «Русский язык и языковая личность». Под языковой личностью понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью»¹.

Языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры. Тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человека в нем. Попытки связать язык и культуру можно увидеть в трудах В.Гумбольдта. Основные положения его концепции можно свести к следующему: 1) материальная и духовная культура воплощаются в языке; 2) всякая культура национальна, ее национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира; 3) языку присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма; 4) внутренняя форма языка - это выражение «народного духа», его культуры; 5) язык есть звено между человеком и окружающим его миром.

Из этого следует, что система социальных позиций и отношений, материальных и духовных ценностей народа находит знаковое отображение в системе национального языка и принимает участие в конструировании языковой картины мира. Языковая картина мира в целом совпадает с логическим отражением мира в сознании людей.

Особую роль в создании языковой картины мира играют фразеологические единицы (ФЕ). Природа значения ФЕ тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. ФЕ приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают целую дескриптивную ситуацию (текст), оценивают ее, выражают к ней отношение.

Национально-культурную специфику фразеологизмов можно проследить на трех уровнях:

1. В совокупном фразеологическом значении: национально-культурная специфика фразеологизмов в совокупном фразеологическом значении связана с безэквивалентными фразеологическими единицами. Концепты, передающие семантику таких ФЕ, присутствуют в языковой картине мира данного народа, поэтому семантика безэквивалентных единиц передается с помощью лексических единиц или словосочетаний, которые при передаче на другой язык также передаются с помощью отдельных лексем или набора лексем, когда образ, на основе которого построен фразеологизм исходного языка, понятен представителям языка рецептора.

2. В прямом значении свободного словосочетания, которое было образно переосмыслено: фразеологические единицы, которые имеют в компонентном своем составе национально-культурный компонент, являются немногочисленными в обоих языках. Маркированность национальной специфики создается наличием специфических для данного народа слов, входящих в состав ФЕ, либо для обозначения каких-либо реалий, известных только носителям одной нации или нескольким, связанным общностью культуры или религии, а также своеобразные топонимы, антропонимы, гидронимы, характерные для какой-то страны.

¹ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. С. 104

3. В значении отдельных лексических компонентов: национальная специфика фразеологизма может также отражать историю народа и его своеобразные традиции, обычаи, характер, изначально заложенные в его прототипе.

Во фразеологических единицах важен не столько денотативный аспект, сколько коннотации, наслоения, образы, символы, имплицитные оценки и эмоциональное отношение. Наиболее легко объяснимыми ФЕ, с лингвокультурологической точки зрения, являются те, в которых явно заметен денотативный аспект, поскольку именно денотат является носителем культурной информации. Труднее объяснить устойчивые сочетания с образно - эмотивной основой. В этом случае в реальности возникает прототипная ситуация, она фиксируется во ФЕ, образуя так называемую его «внутреннюю форму», где и сохраняется культурная информация. Позже содержание этой ситуации переосмысливается, и появляется образ фразеологизма. Так в образовании устойчивых единиц закладываются культурно-национальные стереотипы и эталоны.

Установить коннотации фразеологизмов с национально-специфичным содержанием представляется возможным только при помощи страноведческого комментирования. Простой перевод фразеологизмов мало что дает для адекватного восприятия текста, в котором содержится тот или иной фразеологизм. Рассмотрим на примере:

- jmd. studiert Kotzebues Werke - разг. «кого-л. тошнит» (дословно «кто-л. изучает произведения Коцебу»). Данный перевод в Немецко-русском фразеологическом словаре¹ не передает всей глубины подтекста фразеологизма. Почему именно это личное имя было выбрано для создания образа? Август Коцебу (А. Kotzebue, 1761 - 1819) - немецкий писатель, приверженец Священного союза и тайный агент русского царя. В своих пьесах Коцебу пытался высмеять мечты немецкого народа о свободе, его патриотизм. В кругах передовых русских писателей, начиная с А.С. Пушкина, имя Коцебу стало нарицательным для обозначения реакционного и пошлого писателя. Эта краткая характеристика Коцебу дает основание предположить, что имя для создания образа выбрано не случайно. Имя Коцебу вызывало резко отрицательные эмоции, не только у русских писателей, но и в Германии.

ФЕ, отражающие специфические черты и реалии страны, можно условно поделить на тематические группы. Рассмотрим некоторые из них, наиболее полно отражающие реалии культуры, на примере немецких фразеологизмов.

Наибольшее количество фразеологических единиц в немецком языке восходят к эпохе средневекового рыцарства, отражая жизнь горожан и крестьян в средние века, военное дело. ФЕ могут многое рассказать о некоторых подробностях жизни народа, его быта, обычаев, об исторических событиях.

История:

- Stadtluftmachtfrei - дословно «городской воздух делает свободным».

Средние века характеризовались усилением политической раздробленности Германии. Создание территориальных княжеств отрицательно сказывалось на положении крестьянства, которое платило высокие налоги, как своему синьору, так и территориальному князю. От непосильного крепостнического гнета крестьяне убегали в города. Значение данной ФЕ связано с обычаем, по которому крепостной крестьянин, проживший в городе достаточно долго, становился свободным.

- Reiten und Rauben ist keine Schande, erst und die Edelsten im Lande – дословно «езда верхом и грабеж - не позор, этим занимаются самые благородные в стране».

Эта пословица отражает другой исторический факт - разорившиеся мелкие и средние феодалы занимались грабежами на сельских дорогах.

Письмо, язык, книгопечатание:

- Frakturreden - разг. «объясниться начистоту» (дословно «говорить на fracture»).

¹ Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1995. 768 с.

Данное выражение восходит к тому периоду в истории Германии, когда в общественной жизни господствовала латынь, а к немецкому языку и немецкому шрифту прибегали лишь в тех случаях, если хотели написать или сказать что-либо резко, недвусмысленно, т.е. на простом языке народа. В эпоху средневековья в Германии использовали готическое письмо, готический шрифт - фрактуру (Fraktur).

Национальный характер, особенности жителей городов, земель:

- die Münchener essen die Knödel nacheinander, sonst verschluckt man sich – «мюнхенцы не торопятся принять какое-либо решение, делают всё обдуманно» (дословно «мюнхенцы едят клецки по одной, чтобы не подавиться»).

Данное выражение отражает стереотип о жителях Мюнхена, подчеркивает их медлительность.

О швабах (по старой немецкой пословице) шутливо говорят, что они умнеют только к 40 годам, поэтому в немецком языке есть ряд шутливых выражений о них:

- im Schwaben alter sein/kommen - шутл. «Быть 40-летним/достичь 40 лет» (дословно «достичь возраста швабов»).

Фразеологические единицы литературного происхождения также требуют дополнительного рассмотрения. Такие фразеологизмы сопряжены с тем или иным литературным произведением или его автором:

faustische Natur – «вечно ищущий и неудовлетворенный» (дословно «фаустовская натура»);

- wie einst im Mai – «давно, как когда-то» (дословно «как однажды в мае») восходит к стихотворению «Der Mai» (1795), которое написал немецкий поэт Ф.В. Шмидт фон Вернойхен.

Особенности грамматической структуры немецкого языка:

- kennst du die Mehrzahl von Turm? - разг. «Убирайся!» (дословно «Ты знаешь множественное число слова башня?»)

Множественное число от Turm - Türme совпадает по форме с императивом глагола türmen - удирать, убегать, смываться.

Специального упоминания заслуживают описательные выражения (перифразы) со страноведческой значимостью:

- die bunte Stadt am Harz – «город Вернигероде» (дословно «пестрый город в Гарце»).

Это второе название город получил благодаря яркой, разнообразной архитектуре. Без соответствующего страноведческого комментария смысл этого выражения остается для коммуниканта неясным.

Анималистические фразеологизмы отражают многовековые наблюдения человека над внешним видом и повадками животных, передают отношение людей к их «братьям меньшим», при этом у разных народов одни и те же качества часто приписываются разным животным. Рассмотрим немецкие и русские сравнения человека с животным:

- da stehen wie die Kuh vorm neuen Tor - «установиться как баран на новые ворота» (дословно «стоять как корова перед новыми воротами»);

- hungrig wie ein Bär – «голодный как волк/собака» (дословно «голодный как медведь»);

- böse wie ein Wolf - «злой как собака» (дословно «злой как волк»).

Некоторые из этих представлений схожи у разных народов. Так, представление о собаке, как о существе гонимом, известно еще из Библии. Сравнение с собакой дает наибольшее количество негативных коннотаций как в немецкой, так и в русской фразеологии:

- wie ein Hund leben - «жить как собака»;

- wie einen Hund behandeln – «обращаться как с собакой».

Следует еще раз подчеркнуть, что разделение на данные группы является условным, все они связаны между собой. Так, литература часто отражает исторические события и традиции народа, обычаи и представления зависят от национального характера и менталитета.

Суммируя сказанное выше, можно сделать вывод, что фразеологические единицы любого современного языка содержат в своей семантике национально-культурный компонент и могут выполнять роль эталонов, стереотипов мировидения. Фразеологические единицы создают культурно-национальную картину мира, в которой отражаются быт и нравы, обычаи и поведение людей, их отношение к миру и друг к другу.

ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Бондарева Н.А.,

к.филол.н., доц.,

зав. кафедрой иностранных языков

Орловского государственного

института экономики и торговли

Иностранный язык является важнейшим предметом обучения. Изучение иностранного языка закладывает основы иноязычной речевой деятельности, является дополнительным средством расширения кругозора, способствует воспитанию чувств патриотизма, интернационализма, нравственных качеств личности, способствует формированию личностной активности.

Стремление понять чужие культуры или их представителей, разобраться в культурных различиях и сходствах существует столько времени, сколько существует культурное и эстетическое разнообразие человека. Столь же древним, как и желание, постичь другие культуры, является стремление не принимать во внимание другие культуры или же рассматривать их как недостойные, оценивая при этом носителей этих культур как людей второго сорта, считая их варварами, у которых нет ни культуры, ни личностных качеств и вообще каких бы то ни было человеческих достоинств. Такого рода полярное отношение к другим культурам существовало на всем протяжении человеческой истории. В трансформированном виде эта дилемма сохраняется и сегодня и выражается в том, что само понятие межкультурной коммуникации вызывает множество споров и дискуссий в научной литературе и среди специалистов-практиков. Это понятие появилось на свет в результате компромисса. Синонимами его являются кросскультурная, межэтническая коммуникация, а также понятие межкультурной интеракции.

Большинство специалистов считают, что говорить о межкультурной коммуникации (компетенции) можно лишь в том случае, если люди представляют разные культуры и осознают все, не принадлежащее к их культуре, как чужое. Отношения являются межкультурными, если их участники не прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, а знакомятся с чужими правилами и нормами повседневного общения. При этом постоянно выявляются как характерные, так и незнакомые свойства, как тождество, так и инакомыслие, как привычное, так и новое в отношениях, представлениях и чувствах, возникших у людей.

Понятие «межкультурная коммуникация» впервые было сформировано в 1954 году в работе Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа», который по заданию Госдепартамента США в тот период времени разрабатывал программу адаптации американских дипломатов и бизнесменов в других странах. В этой работе

под межкультурной коммуникацией понималась идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру. С тех пор исследователи продвинулись достаточно далеко в теоретической разработке этого феномена. В результате многолетних исследований были определены наиболее характерные черты межкультурной коммуникации. Так, было отмечено, что для межкультурной коммуникации необходима принадлежность отправителя и получателя сообщения к разным культурам. Для нее также необходимо осознание участниками коммуникации культурных отличий друг друга. По своей сущности межкультурная коммуникация – это всегда межперсональная коммуникация в специальном контексте, когда один участник обнаруживает культурное отличие другого.

Действительно, не вызывает сомнений, что коммуникация будет межкультурной, если она происходит между носителями разных культур, а различия между этими культурами приводят к каким-либо трудностям в общении. Эти трудности связаны с разницей в общении, в ожиданиях и предубеждениях, свойственных каждому человеку, и, естественно, отличающихся в разных культурах. У представителей разных культур по-разному идет дешифровка полученных сообщений. Все это становится значимым только в акте коммуникации, и приводят к непониманию и напряженности, трудности и невозможности общения.

И, наконец, межкультурная коммуникация основывается на процессе символического взаимодействия между индивидуумами и группами, культурные различия которых можно распознать. Восприятие и отношение к этим различиям влияют на вид, форму и результат контакта. Каждый участник культурного контакта располагает своей собственной системой правил, функционирующих таким образом, чтобы отосланные и полученные послания могли быть закодированы и декодированы. Признаки межкультурных различий могут быть интерпретированы как различия вербальных и невербальных кодов в специфическом контексте коммуникации. На процесс интерпретации, помимо культурных различий, влияют возраст, пол, профессия, социальный статус коммуниканта. Поэтому степень межкультурности каждого конкретного акта коммуникации зависит от толерантности, предприимчивости, личного опыта его участников.

Межкультурная коммуникация на профессиональном уровне может быть осуществлена специалистом, который владеет иностранными языками в устной и письменной формах на оперативном уровне. Европейские компетенции владения иностранным языком определяют шесть уровней владения иностранным языком:

- Уровень A₁ - выживание;
- Уровень A₂ - предпороговый;
- Уровень B₁ - пороговый;
- Уровень B₂ – пороговый (продвинутый);
- Уровень C₁ – профессионального владения
- Уровень C₂ – владение в совершенстве¹.

Как видно, C₁ считается уровнем «профессионального владения» иностранным языком, который характеризуется широким кругом языковых средств, «позволяющий общаться бегло и без подготовки». Следует, однако, заметить, что в европейских компетенциях профессиональным уровнем владения языком C₁ не является самым высоким, поскольку следует еще один C₂ «владение в совершенстве», но и не предполагающий коммуникативную компетенцию обучаемых, равную носителя языка. Данный уровень «призван характеризовать ту степень точности и легкости учащегося в использовании языковых средств, которая присуща наиболее преуспевающим учащимся»².

¹ Общеевропейские компетенции, 2008. С. 34-37.

² Там же. С. 37.

Средствами иностранного языка развиваются познавательные функции психики будущего специалиста. Тренируется мнемотехника, то есть разные приёмы запоминания, произвольные и произвольные, механические и логические, непосредственные и опосредованные (через опорные сигналы). Развиваются интеллектуальные функции анализа и синтеза: на материале языковых явлений обучаемые овладевают приёмами аналитического расчленения целой грамматической конструкции на части, синтетической интеграции частей в целое.

Развивающее воздействие иностранного языка на познавательные функции обучаемых заключается также и в том, что работа над иноязычным высказыванием способствует формированию логики мышления. Современный процесс обучения иностранному языку включает разнообразное ролевое общение, применение дискуссионных приемов в виде обсуждения проблем, использование страноведческого материала, иллюстраций, видеоматериалов. Такое обучение развивает воображение студентов.

Иностранный язык содержит большие резервы для формирования филологического мышления. Язык является важнейшим социальным явлением в окружающем мире, средством национального и межнационального общения, предметом изучения, обучения и исследования.

Интерес к филологии издавна сопутствует подлинной образованности, интеллигентности и культуре. На занятиях иностранного языка и в процессе самостоятельной работы могут быть созданы условия для развития интереса к истории изучаемого языка, к его связи с другими языками мира, к парадоксальным языковым явлениям, к афоризмам, языковым играм и другой познавательной деятельности.

Овладение иностранным языком расширяет фоновые знания студентов. Это понятие является частью привычного понятия «кругозор» и отличается тем, что вместо широкой и не всегда системной энциклопедичности кругозора подразумевает информированность в конкретных ситуациях общения. В фоновые знания входят ключевые слова по обсуждаемой проблеме, факты и сведения, даты и цифры и так далее. Работа с текстом, периодической печатью и справочной литературой позволяет углубить фоновые знания студентов, учит их ориентироваться в потоке информации, отбирать нужный материал, стимулирует исследовательскую деятельность.

На занятиях иностранного языка есть условия для развития межличностного взаимодействия учащихся в общении. Умение правильно организовать своё общение является признаком индивидуальной культуры

Умения межличностного общения формируются, если занятие строится как процесс непрерывного полилогического (с одновременным участием в слушании и говорении всех участников группы) сотрудничества. В организованном речевом общении развивается умение слушать, усваиваются речевые функции сообщения, выяснения, толкования, комментирования, контраргументирования, выражения отношения, добавления, указания, предположения. В специально организованных упражнениях тренируются скорость речи, интонация, мимика, расположение участников общения в межличностном пространстве.

Необходимы также упражнения социально-психологического тренинга, в процессе выполнения которых воспитываются внимание друг к другу, взаимная уступчивость, стремление к совместным действиям, усваиваются правила этикета.

Изучение иностранного языка способствует осознанию общечеловеческих ценностей. Предметом изучения становятся материально-технические, социально-политические, нравственно-этические и культурно-исторические ценности стран изучаемого языка и родной страны.

Формируются представления об актуальных проблемах жизни, анализируются вопросы морали, накапливается информация о памятниках истории и произведениях

искусства, имеющих общественную ценность. Осознание общечеловеческих ценностей неотделимо от развития чувства национальной самобытности. Изучая вместе с языком жизнь других народов, обучаемые учатся рассказывать о своей стране, уважать традиции и обычаи своего народа.

Знание иностранного языка есть результат большого личного труда будущего специалиста. Процесс изучения иностранного языка способствует развитию важных черт характера личности. Овладение иноязычной речью помогает формировать целеустремленность, упражнения развивают терпение, преодоление трудностей формирует настойчивость, усидчивость, аккуратность, самостоятельность и другие черты характера. Это обусловлено спецификой учебной деятельности по иностранному языку – её отличают длительность процесса, отдалённость конечной цели, повышенная сложность речемыслительной деятельности, необходимость регулярных упражнений, полная взаимозависимость всех этапов обучения, безусловная необходимость самостоятельной учебной работы.

Изучение иностранного языка является важным средством подготовки специалиста к практической деятельности. Диапазон учебных практических целей достаточно широк и также может быть связан с узкой профессиональной подготовкой. Необходимо научить студентов ориентироваться в типичных ситуациях общения, в печатной продукции страны изучаемого языка, в произведениях искусства, филологических явлениях, в специальной литературе по профессиональным интересам, в типичных профессиональных ситуациях.

Ориентировочная деятельность с опорой на иностранную речь составляет главную цель практической подготовки будущих специалистов по иностранному языку. Эта деятельность включает восприятие ситуации, осознание проблемы общения, выбор коммуникативной цели и достижение результата.

Результат общения является основным показателем готовности специалиста к практической деятельности средствами иностранного языка. Практические ситуации могут быть весьма разнообразными и по степени их трудности: от чтения и слушания с пониманием объявлений, реклам, заголовков, изложения несложных просьб и формулировки кратких ответов до перевода научно-технического текста, реферата по специальной статье, самостоятельных высказываний на необходимую тему. Эти цели могут быть реализованы в разных формах практической деятельности: в межличностном общении, в деятельности по интересам, в поведении в быту, в профессиональной деятельности, в непрерывном образовании.

Изучение иностранного языка создаёт условия для развития индивидуальных учебных способностей личности специалиста, которые проявляются не только в быстроте, лёгкости и прочности овладения учебным материалом, но и в предпочитаемых и наиболее успешно осуществляемых учащимися формах учебной деятельности. Так, студенты с низким уровнем обучаемости по языку предпочитают репродуктивные задания; средний уровень позволяет сочетать заученное с элементами самостоятельного высказывания; студенты с повышенным уровнем обучаемости предпочитают творческие формы работы.

Творческие приёмы работы позволяют идти впереди имеющегося уровня развития способностей обучаемых и целенаправленно формировать навыки творческой речемыслительной деятельности.

Итак, на занятиях иностранного языка и в процессе самостоятельной учебной работы имеются резервы для развития личностных свойств студентов, будущих специалистов. Причём это развитие носит системный характер, выражающийся в том, что одни свойства подкрепляются другими, зависят от них. Так, формирование иноязычных речевых механизмов является основой развития познавательных функций психики. Аб-

страстное мышление и филологическое мышление взаимосвязаны между собой, культура умственного труда необходима для эффективного накопления фоновых знаний, осознание общечеловеческих ценностей наполняет более широким содержанием чувств во национальной самобытности, развитие важных черт характера, становление индивидуальных учебных способностей необходимы для постепенной подготовки студентов к практической деятельности.

Литература:

1. Арутюнов С.А. Народы и культуры: Развитие и взаимодействие, 1989.
2. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация, 2010.
3. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под редакцией А.П. Садохина. – М: ЮНИТИ – Дана, 2002. – 352 с.
4. Общеввропейские компетенции, 2008.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЮРИДИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Воронцова Ю.А.,

к.филол.н., доц., доцент
кафедры гуманитарных
и социально-экономических
дисциплин БелЮИ МВД России

Проблема эффективной речевой коммуникации особенно актуальна в юридической сфере, поскольку рассматриваются ситуации, которые могут стать предметом правовых отношений, например, определение взаимных прав и обязанностей, обвинение в преступлении и т.д. Поэтому в правовой коммуникации действует особая система правил употребления лексических, морфологических, синтаксических единиц, обеспечивающих выполнение юридических требований к языку права (законодательства).

Язык – это важный компонент, определяющий качество любого юридического текста. Он является основным средством формулирования правовой нормы. Законодательный подстиль официально-делового стиля является частью литературного языка, однако его специфика определяется особым назначением права – быть регулятором общественных отношений, отсюда – его предписывающий характер.

Правовой текст «не описывает события, факты, научные понятия, чувства и переживания людей, не характеризует отношения к определенным лицам, явлениям действительности. Он не доказывает, не объясняет, не убеждает, а властью предписывает субъектам права определенное поведение, формулирует требования, общеобязательные предписания» [Прянишников 1990: 18].

В нормативных суждениях о возможном и должном поведении субъектов используются термины из области юриспруденции, других гуманитарных наук, а также естествознания и техники – в зависимости от предмета регулирования каждая отрасль законодательства располагает своим терминологическим словарем, например: *вменяемый, деяние, исковая давность, безработный, банк, недоброкачественная продукция, прекращение доверенности, просрочка должника, оттиск следа* и т.п.

В правовом тексте преобладают отглагольные существительные типа *осуществление, вынесение, возбуждение, преследование, задержание, изъятие, дознание*

нание, наказуемость, недонесение, отобрание, промотание, изыскание, недоукомплектование, неизвещение, невручение, допрос.

Общение в правовой сфере осуществляется по определенным стандартам, поэтому необходимым элементом любого документа являются различные устойчивые обороты, отражающие определенные юридические понятия: *обжалованию не подлежит, в случае неявки, привлечь к уголовной ответственности, свидетельский иммунитет, презумпция невиновности, вынести частное определение, причинить телесные повреждения*.

Очень часто используются глаголы и обороты со страдательным значением: *вина подсудимого подтверждается следующими обстоятельствами* (а не *следующие обстоятельства подтверждают вину подсудимого*).

В юридических текстах всегда что-то утверждается, констатируется, предписывается, иногда указывается на необходимость тех или иных действий, поэтому для текстов свойствен особый способ изложения. Например, правовым текстам не свойственно рассуждение, так как в них приходится не доказывать что-то, а устанавливать, регламентировать. Повествование также не характерно для законодательного подстиля, поскольку здесь не возникает необходимость рассказа о каких-либо событиях. Так в частях постановлений, представляющих решения, изложение идет в стиле констатации, утверждения: *Обобщение судебной практики свидетельствует о том, что борьба с указанными деяниями не отвечает предъявленным требованиям и должна быть усилена...* В юридических текстах почти нет описаний: *По окончании расследования составляется обвинительное заключение...* (должно составляться) – внешне похоже на описание, но в действительности представляет собой особый способ изложения в виде констатации. Только в протоколах осмотра места происшествия, в протоколах освидетельствования, в протоколах осмотра трупа, в ориентировках отмечаются элементы описания, например: *Сумка дамская из кожи черного цвета, бывшая в употреблении, в хорошем состоянии, прямоугольной формы, размером...* В протоколах допроса наблюдаются элементы повествования: *29 июня, днем, мы с Колей Малышевым стали подниматься в лифте к нему домой на 7-ой этаж. Когда мы нажали кнопку в кабине лифта, дверь лифта не закрылась. Коля встал на колени, просунул руку за открытую дверь кабины лифта и стал что-то выцарапывать на внутренней стенке шахты лифта, пока лифт двигался вверх. Вдруг Коля заорал, и я увидел, как его руку, всего его тянет в шахту. Я зажмурился, стало страшно. Когда лифт остановился, я выбежал из него. На лестничной площадке стояли люди. Потом я узнал, что Коля умер.* Но функция описания и повествования здесь – констатировать определенные факты, имеющие значение для следствия.

Юридические тексты характеризуются объективностью. Здесь недопустима малейшая возможность выражения субъективного мнения лица, составляющего документ. Объективность проявляется в полном отсутствии эмоционально окрашенной лексики. Способствуют объективности существительные, называющих лицо обобщенно, как носителя определенных функций, как представителя государства: *следователь, суд, прокурор* и др. Объективность проявляется и на синтаксическом уровне – в преобладании пассивной формы выражения: *Новиков обвиняется в совершении преступления; рассматривается уголовное дело; предъявлено обвинение; преступление наказывается и т.д.* Объективности изложения служит прямой порядок слов: *Мне поручено производство следственных действий; расследованием установлено; из заявления усматривается; в возбуждении уголовного дела отказано; предъявлено обвинение* и др.

Подобные языковые явления характерны только для юридической сферы общения и наблюдаются только в ней.

Перечисленные языковые особенности в совокупности образуют своеобразную стилистическую систему, функционирование которой регулируется определенными правилами. Недостаточно последовательное выполнение этих правил или же, например, применение их за пределами официально-деловой сферы приводят к стилистическим ошибкам.

Перед юристами ежедневно встают вопросы, решение которых требует большого количества знаний из области русского языка. Работа с людьми (свидетелями, пострадавшими, подозреваемыми, обвиняемыми, подсудимыми, подзащитными) в деятельности юриста занимает весьма важное место. Особо в ней выделяется способность изложить (описать) с помощью языка оценки особенностей восприятия участника уголовного процесса, его мышления, эмоционально-волевой и мотивационной сфер, жизненных установок, а также действия и бездействия людей, их переживания и поступки, которые находят выражение в устной и письменной формах.

Профессиональная коммуникация является главным инструментом юридической деятельности, т.к. ее основная цель предавать и получать конкретную информацию, связанную с правовыми отношениями.

Литература:

1. Прянишников Е.А. Особенности языка закона // Язык закона / Под ред. А.С. Пиголкина. – М., 1990. – С.18-26.

АББРЕВИАТУРЫ В ОФИЦИАЛЬНОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Голощапова Т.Г.,

к. филол. н., доц.,

доцент Южно-Уральского
университета (Челябинск)

Официальная юридическая коммуникация, или дискурс, предполагает обязательность соблюдения литературных и текстовых норм современного русского языка, что самым непосредственным образом связано с долженствующее-предписывающим характером самой официально-деловой, а равно процессуальной сферы общественной деятельности, связанной прежде всего с установлением правовых отношений между гражданами, а также между гражданами и государством. Следует подчеркнуть, что такие экстралингвистические факторы, как ясность, точность, объективность, логичность, краткость и лаконичность, обуславливают грамотное использование имеющихся в языке средств (номинативных, фонетических, грамматических и др.) при составлении разного типа деловых и процессуальных текстов. Особого внимания требует образование и употребление аббревиатур в процессе профессиональной юридической коммуникации.

В русском языке аббревиатуры (с лат. *fbbrevio* – «сокращаю») возникли еще в начале прошлого века и особое распространение получили после Октябрьской революции 1917 года (*ВЧК, НКВД, ГУЛАГ, начдив, нарком, ликбез, нэп* и др.). Особый способ образования новых слов, пополняющих класс имён существительных, – аббревиация – направлен на создание более коротких номинантов, то есть отражает стремление носителей языка кратко и лаконично выразить мысль и передать её адресату.

Использование аббревиатур разных структурных типов (*УК, ИК, ВК, РФ, ФЗ* – лексемы образованы на основе начальных букв или звуков словосочетания; *военком, Сов-*

без, завхоз – слова образованы на основе частей слова и т.п.¹) в официальной и деловой речи способствует эффективности осуществления устной и письменной речевой коммуникации. В этом случае аббревиатурные образования должны быть не только средством номинации, например, нормативно-правовых актов, правоохранительных органов, органов управления (УИС – уголовно-исполнительная система; ФСБ – Федеральная служба безопасности; ГК РФ – Гражданский кодекс Российской Федерации и т.п.), но и понятны, а также правильно истолкованы участниками межличностной коммуникации. С этой целью в основной массе профессионально ориентированных словарей (в том числе и юридических) даётся толкование общепринятых аббревиатур. В частности, в учебном толковом словаре В.А. Машнина приводится ряд принятых в уголовно-исполнительном праве аббревиатур: УИК РФ – Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации, ГУФСИН – Главное управление федеральной службы исполнения наказаний, ГУЛИТУ – Главное управление лесных исправительно-трудовых учреждений и др.²

Необходимо обратить внимание на то, что в словарях современного русского языка термин «принятые сокращения», на наш взгляд, употреблён не совсем корректно, поскольку в одном информационном поле объединены не идентичные единицы: образованные посредством аббревиации слова и принятые в письменной речи графические, а также контекстуально обусловленные сокращения (например, *т.е.* – то есть, *см.* – смотри, *ср.* – сравни, *ср.-век.* – средневековой и т.д.). С точки зрения логики и литературных языковых (прежде всего – лексических) норм список принятых аббревиатур с толкованиями их значения следует выделить в отдельный раздел словарной и справочной литературы.

Образование новых слов с предметным значением путём аббревиации на современном этапе развития российского общества становится всё более популярным и продуктивным. Отечественные лингвисты (И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь, М.Н. Кожина, Н.С. Валгина и др.) подчёркивают, что при создании аббревиатур необходимо учитывать такое предъявляемое к фонетической стороне речи стилистическое требование, как **благозвучие**: «требование благозвучия речи – это не только требование поэтического вкуса, но одно из требований культуры речи как науки о наиболее удачном и целесообразном языковом выражении мысли»³. К сожалению, названная стилистическая норма зачастую нарушается, что приводит к засорению языка неудачными и неблагозвучными аббревиатурами. Так, в словаре сокращений русского языка можно встретить аббревиатуры с преобладанием гласных или согласных: МОАУ, ФИА, МППТ, УАИ, ВЗТПП и т.п.⁴ Однако такие образования, как ООН, МВД, ОВД, ГСУ, УТРО, МЧС, ВВС, ВДВ, ЛДПР, СНГ, УФСН, ГИБДД и т.п., активизировались в языке и приняты в общественной практике.

В настоящее время, как показывают исследования в области языка, довольно часто создаются аббревиатуры, совпадающие по звучанию с несокращёнными словами, что, с одной стороны, способствует появлению в языке лексических омонимов, с другой, – вызывает не совсем уместные ассоциации: АИСТ – автоматическая машина управления и регулирования, ГРОБ – гражданская оборона, МАРС – машина автоматической регистрации и сигнализации, ШИЗО – штрафной изолятор, МСОП – Московский уголовный сыскной отдел розыска и т.д. Подобного типа неологизмы распространены в качестве татуировок среди тех, кто имел или имеет нелады с законом: ВУЗ – вечный узник зоны, ТИГР – тюрьма – игрушка, БОГ – был осуждён государством, БОМЖ – Богом охраняемый, молитвой живущий и др. На это специалисту в отдельной юридической сфере деятельности следует

¹ Русская грамматика. Т. 1. М., 1980. С. 255-256; Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 9.

² Машнин В.А. Учебный толковый словарь основных понятий, терминов и выражений по уголовно-исполнительному праву. Челябинск, 2007.

³ Голуб И.Б. Стилистика русского языка. М., 2003. С. 161-162.

⁴ Алексеев Д.И. Словарь сокращений русского языка / Д.И. Алексеев, И.Г. Гозман, Г.В. Сахаров. М., 1977.

обратить особое внимание, поскольку татуировка-аббревиатура в определённой степени может помочь понять мотивационную направленность её обладателя.

Таким образом, в процессе официального юридического общения (особенно осуществляемого в устной форме) следует избегать использования неблагозвучных и омонимичных несокращённым словам аббревиатур, которые затрудняют и «утяжеляют» процесс межличностного общения. В ряде случаев предпочтение отдаётся использованию полного наименования вместо неблагозвучного. При образовании новых слов необходимо учитывать фонетические особенности русского языка. Примером, в частности, могут служить такие образования, как *СИЗО*, *Минфин*, *Минздрав*, *МХАТ*, *ГИТИС*, *ГОСТ*. В случае если имеются лексические варианты, желательнее использовать более благозвучный, который в меньшей степени эмоционально-экспрессивно окрашен. Так, аббревиатуры *МЮ* и *Минюст* образованы от словосочетания *Министерство юстиции*. Предпочтение в употреблении отдаётся последнему варианту, более соответствующему стилистической норме.

Как отмечалось выше, аббревиатуры относятся к именам существительным, наиболее характерным морфологическим признаком которых является категория рода. Согласно литературной норме грамматический род большинства аббревиатур определяется по ведущему в смысловом отношении слову: *РАП* (Российская академия правосудия) – женский род, *МГУ* (Московский государственный университет) – мужской род, *МВД* (Министерство внутренних дел) – средний род, *УПК* (Уголовно-процессуальный кодекс) – мужской род. Однако следует отметить, что в языке некоторые аббревиатуры в силу их официального характера и особенностей образования не подчиняются общему правилу, – например, лексемы *МИД* (Министерство иностранных дел) и *ВАК* (Высшая аттестационная комиссия) относятся к мужскому роду. Аббревиатуры типа *СИИА*, *ВВС*, *СМИ* в силу того, что опорное слово стоит во множественном числе, рода не имеют.

В массе своей номинанты-аббревиатуры, оканчивающиеся на гласный: *НАТО*, *РАО* (Российская академия образования), *СМИ*, *НИУ*, *НИИ*, *ГСУ*, *ВТО* и т.п. относятся к разряду несклоняемых существительных, что является строгой нормой для официальной коммуникации. Несклоняемыми являются также некоторые лексемы, оканчивающиеся на согласный: *РФ*, *ВК*, *ООН*, *ЮАР*, *ГИБДД* и др. Однако среди них наблюдается группа слов, которые способны варьировать род и проявляют тенденцию к изменению. **Сравните:** *работник нашей ЖЭК – работник нашего ЖЭКа*, *ВАК* (Высшая аттестационная комиссия) *рассмотрел и рассмотрела*¹.

Помимо несклоняемых аббревиатур, в русском языке имеются и те, которые изменяются по падежам – склоняемые: *вуз*, *загс*, *нэп*, *дот* (долговременная огневая точка), *профком*, *завуч*, *всеобуч*, *бомж*, *БАМ* и др. Грамматический род их определяется по формальному признаку, а не по стержневому слову. В частности, приведённые в качестве примера номинанты относятся к мужскому роду, поскольку оканчиваются на твёрдый согласный и имеют нулевое окончание. Некоторые из склоняемых аббревиатур имеют варианты в написании: *вуз* – *ВУЗ*, *нэп* – *НЭП*, *загс* – *ЗАГС*. Предпочтение сегодня отдаётся более современным вариантам, стоящим первыми в паре.

Таким образом, трудности, связанные с использованием аббревиатур в официальной юридической коммуникации, непосредственным образом отражают все изменения, которые происходят в российском социуме. Появление грамматических вариантов – свидетельство стремления народа к совершенствованию языковой, а также речевой культуры. И в то же время правоведам необходимо строго соблюдать литературные нормы, нарушение которых может привести к утрате юридической силы документа.

¹ Русская грамматика. Т. 1. М., 1980. С.470.

Литература:

1. Алексеев, Д.И. Словарь сокращений русского языка / Д.И. Алексеев, И.Г. Гозман, Г.В. Сахаров. – М., 1977.
2. Большой юридический словарь / Под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. – М.: ИНФРА-М, 2001.
3. Буланин Л.Л. Трудные вопросы морфологии. – М.: Просвещение, 1976.
4. Введенская Л.А. Риторика и культура речи / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
5. Голуб И.Б. Стилистика русского языка / И.Б. Голуб. – М.: Айрис-пресс, 2003.
6. Кожина Н.М. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1983.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / Глав. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
8. Машнин В.А. Учебный толковый словарь основных понятий, терминов и выражений по уголовно-исполнительному праву. – Челябинск: Челябинский юридический институт МВД России, 2007.
9. Русская грамматика. Т. 1. – М.: Наука, 1980.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Гузикова В.В.,

к.филол.н., доц., доцент кафедры
иностраных языков
Уральского юридического
института МВД России

Глобальные проблемы, которые возникли перед человечеством во второй половине XX века, по-новому ставят вопрос о месте образовательной системы в современной культуре, о формировании нового человека, новой личности, способной решать сложные вопросы межкультурного взаимодействия в эпоху глобализации. Феномен глобализации сегодня мало кем оспаривается. Сам факт становления единого взаимосвязанного мира, получившего наименование глобального, зафиксирован многими исследователями современности. Термин глобальный означает всеобщий, всеохватывающий, всесторонний, объемлющий весь земной шар [1, с. 598].

Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что глобализация может иметь как положительные, так и отрицательные последствия (В.В. Красных, Т.Г. Богатырева, Т.Г. Киселева и др.). Указанные исследователи придерживаются мнения о том, что сегодня есть все основания говорить о том, что глобализация способна привести к общественной нестабильности и нанести ущерб национальным и этническим культурам.

В то же время большинство людей уверены в том, что процесс глобализации имеет позитивный характер развития, т.е. такой процесс, при котором вхождение в глобальное пространство будет осуществляться с учетом многообразия и равенства культур, путем увеличения числа интегральных связей, способствующих взаимопониманию входящих в диалог народов, культур, традиций. В рамках данного подхода рассматриваются вопросы адаптации к глобальному обществу без утраты национальных и этнических корней и уникальности, как отдельной культуры, так и отдельной личности.

Решение данной проблемы видится в разработке теории диалога культур и внедрении специальной лингвометодической модели обучения, направленной на форми-

рование вторичной (или поликультурной) языковой личности в процессе обучения иностранным языкам, *личности, готовой к поликультурному функционированию в условиях глобализирующего мира*. В этой связи мы обращаемся к термину «языковая личность», которая рассматривается как продукт и носитель определенной лингвокультуры, как многослойная структура, объединяющая в себе черты больших и малых языковых сообществ плюс свои собственные черты (Леонтович: 2002). Вслед за Ю.Н. Карауловым мы учитываем то, что в структуре каждой отдельной языковой личности отмечается существование инвариантной части, выделение которой обуславливает существование общенационального языкового типа и детерминирует принадлежность индивида к тому или иному лингвокультурному сообществу. Именно инвариантная часть в структуре языковой личности обеспечивает возможность взаимопонимания носителей разных социальных и культурных кодов, разных национальных концептосфер.

Обучение иностранному языку является важным инструментом познания глобального характера культуры, национальных особенностей культур и субкультур народов стран изучаемого языка (ценностных ориентаций и стиля жизни представителей разных слоев общества).

Концепция обучения иностранным языкам с целью формирования поликультурной языковой личности базируется на теории концептосфер. Термин «концептосфера» в отечественную науку ввел Д.С. Лихачев, определивший ее как совокупность концептов нации, образованную всеми потенциями концептов носителей языка [5, с. 282]. Аналогичное значение имеет и термин «когнитивная база», разрабатываемый В.В. Красных, Д.Б. Гудковым и др. Когнитивная база – это совокупность знаний и представлений, общих практически для всех членов лингвокультурного сообщества [2, с. 98].

Для того, чтобы выучить язык, необходимо понимать как «видят» мир, членят, классифицируют и оценивают его носители данного языка, а для этого необходимо овладеть хотя бы ядерными элементами концептосферы соответствующего лингвокультурного сообщества. Успех коммуникации, таким образом, зависит от степени знания системы концептов и правил перехода от концептосферы к семантической системе и владения нормами ее реализации. Следовательно, формирование поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам предполагает приобретение обучающимися знаний о новой концептосфере общемирового, национального и личностного характера и установление трансконцептных связей и отношений.

В качестве средства для формирования поликультурной языковой личности целесообразно использовать Интернет-дискурс в системе глобальной сети Интернет. Существование самой сети Интернет является отражением идей глобализации мира и наилучшим образом может использоваться для исследования идей культурной глобализации на основе сочетания всеобщего, национального и индивидуального. Большое количество лингвокультурологического материала в Интернет-ресурсах дает возможность отобрать и систематизировать Интернет-дискурс различных жанров и стилей, которые отражают концептосферу разных уровней:

- ♦ культурные концепты глобального характера, понятные всем, независимо от их национальной принадлежности;
- ♦ этнокультурные концепты, характерные для представителей определенного лингвокультурного сообщества;
- ♦ индивидуальные концепты, характерные для отдельных типов личностей.

Интернет-дискурс служит уникальным инструментом для формирования поликультурной личности, соответствующей требованиям новой глобальной ситуации.

Создание глобально-открытого информационного общества открывает перед системой образования новые возможности, дает новые ориентиры, ставит новые цели и задачи. Внедрение информационных технологий (ИТ) в образовательный процесс на-

правлено на удовлетворение современных требований, интенсификацию процесса обучения, повышение его эффективности. В условиях высокого объема информации, транслируемой медиа, одним из важнейших ориентиров педагогического процесса становится медиакомпетентность. Формирование медиакомпетентности является ведущей целью медиаобразования, приоритетной области педагогики. Цель медиаобразования в контексте обучения иностранному языку обозначена как упреждающе спланированный и сформулированный результат соизучения иностранного языка и языка медиа, а именно формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности – интегративной, стратегической характеристики личности, состоящей из совокупности специальных знаний, умений, отношений, позволяющих личности взаимодействовать в мировом информационном пространстве, осуществлять межкультурную коммуникацию на медиатизированном, опосредованном современными медиа, уровне.

ИТ обеспечивает множественные каналы подачи информации и создает условия, когда медиаобразовательное и лингвистическое пространства дополняют друг друга. Интеграция медиаобразования и английского языка обеспечивает конструктивный подход, переводя студента из статуса пассивного приемника знаний в активного субъекта обучения, способного не только смотреть иноязычный медиатекст, но и видеть его, адаптировать и конвертировать. Познавательное действие, включенное в опосредованную иноязычную коммуникацию, обрело иную смысловую структуру. Вместо традиционной цели «запомнить и ответить» появилась цель реального достижения результата, а процесс обучения приобрел черты состязательности, сотрудничества, методологической рефлексии. Формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности обучающихся перешло из управляемого в процесс осознанного стремления студентов к самосовершенствованию в межкультурной коммуникации на межличностном и медиатизированном уровнях. Таким образом, формируется медиакомпетентность, максимально благоприятствующая раскрытию всех способностей студента в освоении английского языка.

В процессе создания студентами медиа продуктов происходит освоение опыта иноязычной медиа деятельности, предполагающую поиск, приобретение, накопление и применение информации, оценку нового опыта, контроль собственных действий, позволяющий осознать значимость приобретенных медиа знаний, медиа умений и медиа отношений для будущей профессиональной деятельности.

В ходе занятий обучающиеся приобретают знания о способах самопознания и саморазвития. Для расширения представлений студентов о себе как о медиакомпетентной вторичной языковой личности, используется метод языкового webпортфолио, который является средством неформального оценивания достижений студентов по предмету, стимулом к самосовершенствованию в англоязычной межкультурной коммуникации на межличностном и медиатизированном уровнях, способствует самооценке и рефлексии изучения английского языка и практического медиаобразования, обеспечивает признание всех усилий студента расширить и разнообразить свою лингвистическую и медиаобразовательную компетенции на всех уровнях.

По мнению Н.Д. Гальсковой, «языковой портфель (портфолио) дает возможность расширить рамки учебного процесса за счет включения в систему оценки достижений учащихся опыта в аутентичном межкультурном непосредственном и опосредованном общении» [3, с. 7]. Суть метода состоит в том, что студент самостоятельно создает языковой web-портфолио на указанном сайте, а затем оценивает свои лингвистические и медиаобразовательные показатели.

В современных педагогических условиях реализация принципа наглядности обучения, который Я. А. Коменский считал «золотым правилом обучения», эффективно происходит средствами ИТ. Мультимедиа презентации применяются в процессе обуче-

ния иностранному языку и медиаобразованию. Аудиовизуальный контакт с аудиторией увеличивает восприятие информации, интерес к прослушиванию, сосредоточение внимания и долгосрочное запоминание. Выступление, объяснение педагога или студента, иллюстрированное медиаматериалом повышают эффективность педагогического процесса.

С использованием ИТ как средства проверки знаний достигается объективность и независимость оценивания. Немаловажным фактом является и то, что использование ИТ способствует интеграции медиаобразования и иностранного языка, поскольку в условиях медиатизированного общества обучение иностранному языку средствами ИТ становится невозможным без медиа навыков и медиа умений учащихся.

Перенимая положительный опыт зарубежных коллег, в условиях немногочисленных носителей языка и нерегулярных стажировок в иноязычные страны, учитывая информацию общества и коммуникативную направленность рассматриваемых объектов, можно сделать вывод о том, что ИТ имеют большое значение в процессе формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности. Анализ возможностей ИТ убедительно показал, что ИТ – это тот инструмент, который обеспечит переход на федеральные государственные образовательные стандарты в соответствии с новыми требованиями и заказом общества на личность, способную взаимодействовать в едином мировом информационном пространстве.

Предлагаемая методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам, разработанная с учетом выделенных принципов, позволяет: 1) строить процесс обучения иностранным языкам с ориентацией на комплексное формирование языковой личности нового типа, соответствующей требованиям глобального поликультурного мира - поликультурной языковой личности; 2) на основе компетентностного подхода, создающего благоприятные условия для реализации прагматической стороны обучения, формировать компетентности и компетенции, позволяющие студентам пользоваться иностранным языком для решения практических вопросов взаимопонимания и взаимодействия с носителями разных культур.

Таким образом, в настоящее время большинство специалистов в области преподавания иностранных языков считают, что одной из важных задач при обучении является формирование вторичной языковой личности способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры. Иными словами, принятие концепта вторичной языковой личности в качестве методологического означает, что в современном процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставлении разных концептуальных систем в контексте мировых и национальных культур, а не разных языковых явлений. Сопоставление предполагает осознание обучающимися собственной универсальной сущности как культурно-исторического субъекта.

Литература:

1. Большая советская энциклопедия. Т. 6. – М., 1971.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М., 2003.
3. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 7-8.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
5. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. – М., 1993.
6. The Internet. Resource Books for Teachers. – Series editor Alan Maley. – Oxford University Press, 2000.

К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ И ОБОЗНАЧЕНИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА В РЕЧЕВОМ АКТЕ УГРОЗЫ

Дурнева О.Н.,

магистр филологии, аспирант
филологического факультета
Орловского государственного
университета

Выделение речевого акта угрозы в настоящее время является еще мало изученным видом лингвистической экспертизы текста. Это обусловлено неразработанностью методики проведения данного типа исследования и кажущейся «легкостью» идентификации спорного высказывания в качестве речевого акта угрозы. Однако в практике проведения лингвистической экспертизы возникает много трудностей, связанных с определением компонентного состава, обязательного для данного жанра. Для идентификации речевого акта угрозы лингвисту необходимо определить субъектный и объектный состав фразы, а также выделить и охарактеризовать предполагаемое действие. Совокупность значений данных компонентов в сочетании с определенной грамматической формой изложения составляют речевой акт угрозы, который при определенном наполнении является наказуемым по ст.119 УК РФ «Угроза убийством или причинением тяжкого вреда здоровью». Помимо того, угроза является одним из наиболее распространенных оценочных понятий в УК РФ и упоминается более чем в 40 статьях правовых актов. Она рассматривается как составная часть деяний, наказуемых по статьям ст. 110 УК РФ «Доведение до самоубийства», ст. 150 УК РФ «Вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления», ст. 282 Ч.2 УК РФ «Организация деятельности экстремистской организации», ст.318 УК РФ «Применение насилия в отношении представителя власти», ст.161 УК РФ «Грабёж», ст. 321 УК РФ «Дезорганизация деятельности учреждений, обеспечивающих изоляцию от общества» [Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации].

Нами было проанализированы материалы наблюдательных производств по уголовным делам, основным или квалифицирующим составом которых являлся речевой акт угрозы, в которых были выделены 150 фраз и фразовых единств, реализующих намерение говорящего нанести вред адресату. Рассмотрим в рамках данной статьи способы выражения субъекта в высказываниях, представляющих собой речевой акт угрозы.

При проведении исследования по выявлению угрозы следует различать семантический (логический) и грамматический субъект высказывания. В одних случаях семантический и грамматический субъект совпадают (*Я тебя убью*), в других случаях они различаются. Грамматическим субъектом в предложении может являться адресат угрозы. Например, в предложениях *Сгоришь ты в своей хате со всей семейкой*, *Если ты не хочешь остаток дней ребенка в инвалидной колясочке выгуливать, послушайся меня* подлежащее выражено личным местоимением 2-го лица *ты*, однако его невозможно выделять в качестве семантического субъекта, источника предполагаемого негативного действия, так как фактически в проанализированном материале лицо, обозначенное указанным местоимением оказывается адресатом сообщения. Говорящий использует данную форму для описания предполагаемых последствий для получателя сообщения при невыполнении обозначенных требований. Интересным является окказиональное употребление местоимения *она* в различных словоформах: при обращении к собеседнику говорящий использует местоимение 3-го лица: *она (у) меня выжидает, чтоб она, на х...й, сегодня взорвалась вместе с ее домом*. В этом случае также неуместно отождествление семантического и грамматического субъекта. При таком словоупотреблении

собеседник становится в положение стороннего слушателя, отстраненно взирающего на происходящую ситуацию. Такой прием, на наш взгляд, является способом косвенного речевого воздействия.

Термин «субъект» нами понимается в качестве семантического субъекта – агенса, относящегося к содержанию предложения, противопоставленного пациенсу – семантическому объекту действия. Согласно энциклопедическому словарю, «агенса – типовая семантическая характеристика (роль) участника ситуации, описываемой в предложении. Термином «агенса» обозначают одушевленного участника ситуации, ее намеренного инициатора, который контролирует ситуацию, непосредственно исполняет соответствующее действие и является «источником энергии» этого действия» [Языкознание, с. 17]. Данный подход обусловлен необходимостью в рамках лингвистической экспертизы определить «источник угрозы», конкретного адресанта угрозы.

Исследование показало, что в проанализированном материале субъект угрозы выражаются следующими языковыми средствами:

- 1) личными местоимениями;
- 2) именами существительными;

В общем объеме исследованного материала употребление местоимений для обозначения субъекта угрозы встретилось в 76% случаев. Как известно, местоимение – лексико-семантический класс знаменательных слов, в значение которых входит либо отсылка к данному речевому акту (к его участникам, речевой ситуации или самому высказыванию), либо указание на тип речевой соотнесенности слова с внеязыковой действительностью [Языкознание, с. 294].

Субъектом речевого акта угрозы в общем смысле является говорящий. На наш взгляд, независимо от формы передачи информации, автор (если исключить варианты передачи информации через каких-либо посредников), как правило, является лицом, заинтересованным в результате речевого акта. Наиболее «прозрачными» с точки зрения определения субъекта речевого акта являются фразы, в которых подлежащее выражено местоимением первого лица:

...я убью твою любимую дочь Саню / Я тебя убью, зарежу / Я тебя сейчас убью! Задушю! / Я тебя сейчас убью! / Я сейчас тебе буду голень ломать... / Я тебя сейчас зарежу, уходи из моего дома! и т.д.

В этом случае местоимение первого лица я указывает на говорящего. В эту же группу можно отнести односоставные определенно-личные предложения со сказуемым, выраженным глаголом будущего времени первого лица. Например, *Убью! Задушю! Зарежу!*. При этом следует учитывать, что пропуск личного местоимения 1-го и 2-го лица в роли подлежащего при сказуемом-глаголе, форма которого указывает на определенное лицо, делает речь более динамичной, что обусловлено неподготовленностью, спонтанностью речевого акта. В этом случае субъектом речевого акта является говорящий. Кроме того, использованные переходные глаголы являются семантически неполными, так как требуют необходимого смыслового восполнения за счет сопутствующего дополнения, указывающего на объект воздействия. В случае его отсутствия, если смысл фразы ясен слушающему, можно говорить о контекстуальном восполнении смысла. Наиболее часто речевые акты угрозы такого типа встречаются при спонтанной, импульсивной реализации, когда высказывание является неподготовленным, а говорящий находится в эмоционально нестабильном состоянии.

Возможны случаи речевого акта угрозы, в которых говорящий использует прием включения в общение с объектом угрозы реального телефонного разговора (или его имитации) с третьим лицом, в ходе которого дает (или якобы дает) данному лицу указания осуществить в отношении объекта угрозы какие-либо действия, причиняющие вред здоровью либо направленные на лишение жизни, например, *Ром. Где ты есть?*

Давай, подъезжай, на х...й, ее в багажник, к ё...й матери, и (в лес ее). Давай только быстро. Щас ты мне все подпишешь, на х...й. Х...й ты куда денешься, б...ь. Не хочешь ты по-человечески, будет по-х...му. Целью использования такого приема является оказание эмоционального воздействия на «жертву» угрозы.

Объект угрозы в разговоре с посторонним человеком обозначают при помощи местоимения 3-го лица, при этом коммуникация между двумя собеседниками (субъектом и объектом угрозы) не прерывается. Возникает ситуация психологического воздействия, при которой лицо («жертва») одновременно оказывается в положении активного коммуниканта и пассивного слушателя. Хотя лицом, которое должно осуществлять агрессивные действия (глаголы в предложении опущены, однако их смысл достаточно просто восстанавливается) в отношении объекта угрозы, выступает собеседник (именуемый *Рома*) субъекта угрозы, можно говорить о том, что именно говорящий является лицом, заинтересованным в результате воздействия. Именно он косвенно передает «жертве» информацию о существовании некоего лица по имени *Рома*, о возможности вмешательства его в конфликт между говорящим и слушателем и о возможных действиях, которые названное лицо может осуществить в отношении слушателя, что, по мнению субъекта угрозы, побудит объект угрозы выполнить предъявляемые ему требования. При этом реальное существование третьего лица, к которому обращается говорящий, ничем не подтверждено. Это можно расценивать как прием манипуляции, направленный на запугивание слушателя в случае, когда доводы говорящего не обладают достаточной силой и убедительностью.

При использовании речевого акта угрозы нередко случаи упоминания говорящим неких неизвестных лиц (обозначенных как *люди, другие люди, ребята, он, они, не такие*), вмешательство которых неизбежно должно привести к выполнению адресатом угрозы требуемых действий. *Вместе (с мамой) взорвут приедут на х...й. Я к тебе подходить не буду, будут другие люди, тебя проведуют / ...Вот щас ребята едут, ща бросят тебя в багажник, на х...й, и отвезут. И посмотрим, что ты подпишешь, что ты не подпишешь. Скажешь: «На х...я меня мама родила на этом свете» / Тань, будешь вопрос этот нормально решать, нет? Сегодня звоним на х...й. А там уже не такие, это просто мы тебя знаем, так разговариваем. А они как разговаривают. Они приехали, вытащили, на х...й, за волосы, там ох...ли с ног до головы и сказали, если не будет – п...ц, а ты запомни, ты не одна живешь. Или решайте насчет квартиры, если нет, на х...й, он звонит ребятам, тогда уже мы просто не в силах будем тебе чем-то помочь / С тобой будут другие говорить люди, я с тобой больше разговаривать не буду. Мне принесут деньги на лапу, и все / Тебя найдут без меня, где б ты ни была. Как бы ты - как бы это ни было. Я тебе сказал: я денежки свои заберу. Какими путями – это будем - будут люди смотреть (Поняла?).*

Говорящий таким образом дистанцируется от ситуации, снимает с себя ответственность за те действия, которые могут быть произведены третьими лицами, обозначенными предельно обобщенными языковыми средствами. Адресант не конкретизирует эти личности, используя для их обозначения личные существительные во множественном числе (*люди, ребята*), имя прилагательное *другой* в словосочетании *другие люди*, местоимения 3 лица единственного и множественного числа *он, они*, определительное местоимение *такие* в словосочетании *не такие. Люди* – «Разг. Другие посторонние лица (для обозначения неопределенного действующего лица)» (БТС: 510); *ребята* – «Разг. Молодые люди, парни (приятели, дружки)» (БТС: 1109); *другой* – «Разг. какой-л. иной, некоторый» (БТС: 285). Слово *такой* в русском языке употребляется в значении «Именно этот, подобный данному или тому, о чем говорилось» (БТС: 1303). В выражении *не такой* в приведенном контексте (*А там уже не такие, это просто мы тебя знаем, так разговариваем*) содержится намек на отличие тех лиц, о которых идет речь,

по своим качествам (вероятно, более жестоких, грубых) от лиц (вероятно, мягких и добрых), от имени которых предъявляет свои требования говорящий. Семантика используемых лексических средств, как явствует из их значений, характеризуется неопределенностью при обозначении третьих лиц, привлекаемых говорящим к разрешению конфликта. Данная форма обозначения способствует нагнетанию эмоциональной напряженности объекта угрозы. В представлении слушателя субъектами негативного действия становится группа неизвестных людей, представляющих опасность для слушателя. При том предполагается, что возможности упоминаемых, но не называемых лиц гораздо больше, нежели у говорящего.

Следует отметить, что в контексте достаточно четко прослеживается цепочка причинно-следственных связей: *если ты не выполнишь сейчас мои требования, то я позвоню/обращусь к другим людям/ребятам/к ним, которые к тебе подъедут/позвонят/проведут, и ты выполнишь мои требования*. Неназванные лица становятся лишь промежуточным звеном в цепи убеждающих факторов, а инициатором всех предполагаемых действий остается говорящий.

Таким образом, при выделении субъекта угрозы необходимо, на наш взгляд, учитывать прямой или косвенный характер угрозы, различие семантического и грамматического субъектов угрозы, обозначение лиц, реализующих действия, прямо названные в высказываниях или выявляемые адресатом из намеков говорящего, коммуникативное намерение говорящего, его заинтересованность в оказании психологического давления на «жертву» угрозы. Субъект угрозы обычно выражается личными местоимениями либо лексическими средствами с обобщенным или неопределенным значением.

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб: Норинт, 2002. – 1536 с.
2. Языкознание: Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – Изд. 2-е. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.– 688 с.
3. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Изд. 7-е. // [Smza.ru](http://smza.ru).

ВЫРАЖЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОВЕСТИ И.С.ТУРГЕНЕВА «ПЕРВАЯ ЛЮБОВЬ»

Ефимова Т.Г.,

к.филол.н., доц., доцент кафедры
русского языка Орловского
государственного университета

Смолина Е.Ю.,

магистрант кафедры русского языка
Орловского государственного
университета

Пространственные отношения играют важную роль в познании человеком окружающего мира, в выявлении закономерностей общественной жизни.

По мнению Л.Н. Федосеевой, пространственные отношения относятся к числу сложных семантических явлений и включают в своё содержание комплекс категориальных сем: предмета (субстанции), формы (внешней определенности предмета), количества (меры, величины) и др. В связи с этим можно говорить о семантических разно-

видностях пространственных отношений¹. Это событийно-ситуативная локализация, событийно-динамическая локализация, соотносительно-предметная локализация, субъектно-ориентированная локализация.

Событийно-ситуативная локализация обусловлена тем, что «события мыслятся как происходящие не в пространстве «безграничного мира», а в его более узкой сфере – сфере личности, семьи, группы людей, коллектива, общества, нации, государства. Именно микрокосмос, редуцированный или расширенный, скрепляет события в последовательность. Событие – со-бытие – наполняет собой бытие людей»².

М.В. Всеволодова и Е.Ю. Владимирский отмечают, что событийно-динамическая локализация связана с глаголами движения и перемещения: «начальный пункт движения»; «конечный пункт движения»³; соотносительно-предметная локализация связана с обозначением положения предметов относительно друг друга⁴; субъектно-ориентированная локализация связана с местонахождением человека и его восприятием действительности⁵.

Рассмотрим выражение пространственных отношений в повести И.С. Тургенева «Первая любовь». Осмысление и описание пространственных отношений в художественном произведении представляет особый интерес как при характеристике главных героев, так и при понимании авторского замысла. Изучение обстоятельств места, передающих пространственные отношения, дает возможность выявить закономерности пространственного восприятия мира И.С. Тургенева.

В повести И.С. Тургенева нам встретилось 232 обстоятельства места, с помощью которых выражаются пространственные отношения.

Одна из самых распространенных разновидностей пространственных отношений в повести – событийно-ситуативная локализация. Она насчитывает 79 употреблений, что составляет 34,1% от всего проанализированного материала. Её частотность объясняется тем, что на концепте событий судьбы, мелких ситуаций в жизни героев И.С. Тургенев в повести «Первая любовь» показал романтическую любовь как вознесение к идеальному источнику вселенского бытия, открывающую святое и тайное на земле, уносящую всё лучшее в небеса.

Событийно-ситуативная локализация представлена следующими основными характеристиками: наиболее распространённой является акциональная характеристика (действие) в пространстве – 31 пример, что составляет 39,2% от материала данной локализации. Это связано с тем, что И.С. Тургенев заставляет читателя анализировать мельчайшие детали, поступки, незначительные, на первый взгляд, действия, в которых и заключается основная идея повести, место, где они происходят: *1) Вдруг что-то застучало в соседней комнате – зазвенела сабля; 2) – Вы не можете знать, работаю ли я дома, – возразил я ему не без надменности.* Оттенок акциональности приобретает глагол *встретить* (4 примера): *В один прекрасный вечер я в театре встретил Майданова.* Пространство «встречи» достаточно разнообразно: театр, гостиная, сад, передняя флигелька. Мотив встречи в повести «Первая любовь» имеет магический характер. Первая неожиданная встреча в саду главного героя с Зинаидой, встреча отца и Зинаиды в Москве, встреча Владимира с Майдановым в театре являются теми судьбоносными моментами, когда происходит эволюция чувств главного героя к Зине, а в частности, глубокое философское осознание чувства любви.

¹ Федосеева Л.Н. Пространственные отношения в современном русском языке: семантика и средства выражения: Дис. ... канд. филол. наук. Рязань, 2004. С.9.

² Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений // Оценка, событие, факт. М.: Наука, 1988. С.71.

³ Всеволодова М.В. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке / М.В. Всеволодова, Е.Ю. Владимирский. М.: Русский язык, 1982. С.49.

⁴ Там же. С. 63.

⁵ Там же. С. 64.

В повести «Первая любовь» второй по распространенности является статуальная характеристика субъекта в пространстве – 18 примеров (22,8%): 1) *Я замер на месте*; 2) *В домике, до половины скрытая занавеской, сидела женщина в темном платье и разговаривала с отцом*. Частотное употребление данной характеристики объясняется композицией произведения. «Для повести «Первая любовь» Тургенев избирает не простую композицию обрамления сюжета по принципу «рассказ в рассказе»: он делает этот внутренний рассказ записью, т.е. придаёт ему письменную форму, дабы показать продуманность сказанного, подчеркнуть, что всё излагаемое «отфильтровано» памятью и не содержит случайностей», - пишет Д.А.Романов¹. Поэтому воспоминания Владимира Петровича затрагивают частые моменты «посиделок» в гостиной, в комнате Зины, во флигеле, где состоялись достаточно важные беседы и признания. Однако за внешней статичностью эпизодов скрывается «закипающая жизнь» героев.

Так как пространственные отношения затрагивают не только одушевленные предметы, то статуальная характеристика достаточно широко распространяется и на неодушевленные предметы: 1) *На небе высоко стояли длинные красные облака*; 2) *Венок её остался на берегу*.

Третьей по количеству употреблений является характеристика бытийности с указанием на пространство – 13 примеров (16,5% от всего материала данной локализации): 1) *На небе было меньше туч*; 2) *Отца не было дома*. И.С. Тургенев в глаголы бытийности вкладывает значение присутствия/отсутствия предмета в пространстве, т.е. каждый предмет несет на себе смысловую нагрузку.

«Стилистическая выразительность изложения у Тургенева достигается средствами глагольной динамики», - пишет Д.М. Алиомарова². Однако в повести «Первая любовь» писатель в диалогах часто опускает глаголы бытийности, оставляет лишь обстоятельства места, мгновенно перенося собеседника и читателя в необходимое пространство: 1) – *Там, около деревьев, фонтан*; 2) - *Помните – в саду, ночь, у фонтана – вот где надо караулить*.

Характеристика бытийности с указанием на пространство включает в себя и характеристику по глаголу «жить» (отглагольному существительному «житьё») в пространстве: 1) *Я жил в Москве у моих родителей*; 2) *Его в обществе звали «Парижанин», по причине долгого житья в Париже*.

Локализация зрительного, слухового восприятия субъекта составляет 8 примеров, это 10,1% от всего проанализированного материала событийно-ситуативной локализации. Локализация слухового восприятия субъекта насчитывает 5 примеров и выступает в косвенной форме, т.е. Тургенев не вводит в пространство повести глагол «слышать», но даётся глагол «раздаваться», который включает следующее значение: «О звуках: стать слышным»³: *В гостиной раздавались веселые голоса*. Так как особенностью повествования является то, что рассказ ведется в форме, приближенной к слову, мировидению и внутреннему состоянию шестнадцатилетнего Владимира, то читатель чаще всего видит и слышит как этот персонаж – его ожидание любви, его пробуждение с ощущением, что любовь пришла, его ревность, его решимость сделать всё, что прикажет любимая женщина.

Зрительная локализация восприятия субъекта составляет 3 примера, при этом пространство вокруг субъекта одно и то же: 1) *Королева глядит в сад*; 2) *И на пороге появилась девушка, которую я видел накануне в саду*; 3) *Вот однажды лежу я на сте-*

¹ Романов Д.А. Закипающая жизнь (О повести И.С. Тургенева «Первая любовь») // Русский язык в школе. 2008. №7. С.47.

² Алиомарова Д.М. Языковая картина мира в прозе И.С. Тургенева: Дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2001. С.77.

³ Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1988. С.603.

не, гляжу в сад и слушаю колокольный звон. Сад является как для Владимира, так и для Зинаиды (королева) тем местом, где в душах героев возникли мощные чувства, пусть разные: первое, никогда не испытанное и необыкновенное для Владимира и чувство душевного надлома, настоящей сильной любви для Зинаиды к Петру Васильевичу.

Такая локализация, как функционирование предмета в пространстве, насчитывает 5 примеров (6,3%): 1) *Свежий ветер гулял над землею и в меру шумел и играл*; 2) ***Где-то далеко за небосклоном**, словно про себя, ворчал гром сердито и глухо*. 4 употребления этой характеристики обозначают явления, связанные с природой. Вероятно, это объясняется тем, что природа для писателя являлась истинным Божеством. В её сущности он пытался обрести гармонию и покой, как и его герои.

Немногочисленную группу, всего 2 примера, составляет такая локализация, как оценка места события. Это 2,5% от всего материала событийно-ситуативной локализации: 1) ***В комнате**, куда мы вошли, мебель была немного получше и расставлена с большим вкусом*; 2) *Неправильное воспитание, странные знакомства и привычки, постоянное присутствие матери, бедность и беспорядок **в доме**, всё, начиная с самой свободы, ...развивало в ней какую-то полупрезрительную небрежность и невзыскательность*. Вероятнее всего, задача И.С. Тургенева – показать движение внешней и внутренней, социальной и психологической жизни героев, а не давать оценку происходящим событиям и условиям их протекания.

Такие локализации, как каузация движения и локализация речевого общения, насчитывают по 1 примеру (1,3%): - *Что ж это такое? - проговорил я вслух, почти невольно, когда снова очутился в своей комнате*; - *Зина! – закричала в гостиной княгиня*. Немногочисленность локализации речевого общения обоснована тем, что повесть «Первая любовь» в большей степени носит повествовательный характер, чем описательный. Что касается каузации движения, то самостоятельное перемещение предмета в пространстве широко представлено в событийно-динамической локализации.

В повести «Первая любовь» в сфере событийно-ситуативной локализации возможно выделить «индивидуальные пространства». Они выражаются с помощью имен собственных, при помощи которых идентифицируются единственные в своем роде объекты: наименования городов, улиц, гор, морей и др.: *Матушка после его кончины послала довольно значительную сумму денег **в Москву***. Повесть изобилует топографическими подробностями, что говорит о достоверности произошедших событий.

Все остальные характеристики событийно-ситуативной локализации в повести не представлены, так как сама повесть имеет незначительный объём и её пространство ограничивается пределами двух дач, и только финальные сцены переносят нас в Москву и Петербург.

Наиболее распространенным средством выражения событийно-ситуативной локализации в повести «Первая любовь» является конструкция с предлогом **в** и существительным в предложном падеже: ***В гостиной** я застал одну старуху княгиню*.

Достаточно часто употребляется И.С. Тургеневым событийно-динамическая локализация (29,3% от всего проанализированного материала). 20 употреблений входит в группу «конечный пункт движения»: - ***Вкварт** лходил? – повторил тот же женский голос*. Реже встречаются примеры, входящие в группу «начальный пункт движения» (19,1%): *Я вышел из флигеля*. Такое соотношение примеров в группах объясняется тем, что чаще всего движение в одном направлении предполагает возвращение в исходный пункт: 1) *Мы переехали из города девятого мая*; 2) *Мы переехали в город*.

Самым распространенным пунктом движения является **сад** – 8 примеров: *В день, о котором зашла речь, я также отправился в сад*. Природа у Тургенева гармонирует с чувствами и переживаниями человека, поэтому сначала весенний, потом летний пейзаж сада манил главного героя, его чистую юную душу в своё лоно.

В сфере событийно-динамической локализации при конкретизации пространственных отношений в повести «Первая любовь» распространена такая характеристика, как направление движения внутрь/наружу – 18 примеров (26,4%): 1) *Я убежал к себе в комнату*; 2) *Я вышел из флигеля*. Направление движения «внутри» встречается чаще, чем направление движения «наружу». Возможно, это связано с тем, что герой при движении внутрь попадает чаще всего в пространство комнаты. Владимир ещё юн и неопытен на любовном поприще, поэтому свойственное ему стеснение он переживает вдали от всех, в замкнутом пространстве.

Редко встречается такой конкретизатор пространственных динамических отношений, как «направление движения по горизонтали/вертикали (всего 5 примеров): 1) Зинаида *ходила* *взад и вперёд по комнате*; 2) *Взберусь бывало на высокую стену, сяду и сижу там таким несчастным*; 3) - ...*спрыгните ко мне на дорогу, если вы действительно любите меня*.

Характеристика пространственных динамических отношений «трасса передвижения» насчитывает 12 примеров (17,7%): *Мы проехали по бульвару*. Трасса передвижения в повести разнообразна, пестрит топонимическими объектами, поэтому пространство повести расширяется: *Он однажды пошёл гулять со мной по Нескучному саду*.

Такие уточняющие характеристики пространственных динамических отношений, как преодолённый ориентир на трассе, ориентир, окружающий движение, ориентир, параллельный трассе, и другие характеристики не важны для И.С. Тургенева, так как «главный предмет изображения в повести – духовный мир молодого человека, его чувства, переживания, впечатления на пороге жизни», а не познание пространства и преодоление преград в нём¹. Это лишь внешние мотиваторы познания героем себя.

Соотносительно-предметная локализация в повести «Первая любовь» насчитывает 47 примеров, это 20,3% всего проанализированного материала: *Возле меня за забором стоял какой-то человек*.

Реализация данной локализации не велика по сравнению с другими локализациями в повести. Возможно, это связано с тем, что И.С. Тургенев в большей мере определял положение предмета в пространстве напрямую, т.е. помещает предмет в необходимую сферу, а не указывает его местоположение по отношению к другим предметам. Для писателя важна не самоценность места, а его воздействующий характер.

Наиболее частотны в соотносительно-предметной локализации употребления со значением «размещение за пределами ориентира» - 6 примеров. Вероятно, это связано с тем, что писатель, рисуя своих персонажей, делает их душевные порывы тайными, потому что любовь Зинаиды и Петра Васильевича порочна и причиняет боль родным, любовь Владимира к Зинаиде настолько чиста и целомудренна, что внешний мир может её разрушить. Однако с развитием действия в повести чувства героев рвутся наружу, этот же мотив переносится и в окружающее пространство: *Он скрылся за воротами*.

Важен круговой способ расположения предметов относительно ориентира в повести: *Вокруг стула стояли пятеро мужчин*. Круг – самая гармоничная фигура, однако в этом произведении выступает завязкой конфликта. Зинаида в начале повести обворожительна, кокетлива, имеет порочный круг многочисленных поклонников, куда попадает и юный Владимир. Этот круг не размыкается вокруг героини, а только становится всё шире с появлением Петра Васильевича. В этот момент и назревает любовный конфликт. Круг лирических любовных чувств, мечтаний Владимира рушится на глазах читателя.

¹ Карпов И.П. Любовь – первая, последняя, единственная (И.С. Тургенев, И.С. Шмелёв, А.П. Чехов, И.А. Бунин). 9-11классы. Материал к урокам: Пособие для учителя. Йошкар-Ола: ЛИК ПРЕСС, 2003. С.26.

Ю.С. Степанов отмечает, что субъектно-ориентированная локализация представляет собой одну из трёх координат акта речи, а именно место речи. Эта координата реализуется в системе местоименных и некоторых обстоятельственных наречий: локальных (передающих статические отношения) *здесь, тут, вблизи, близко, неподалёку* и др. и директивных (передающих динамические отношения) *сюда, отсюда, туда, вперёд* и др. Пространственным ориентиром в этом случае является сам мыслящий и говорящий субъект («я»)¹.

В повести «Первая любовь» субъектно-ориентированная локализация насчитывает 38 употреблений, что составляет 16,3% от всего проанализированного материала: *Я наклонился вперёд*. Данная локализация является менее распространённой по причине того, что повесть построена в форме воспоминаний главного героя, а локализация требует определения пространства действующими субъектами. Отсюда следует вывод, что основным определяющим субъектом местоположения объектов будет выступать рассказчик в лице главного героя Владимира.

Среди употреблений данной локализации в повести доминирует сема «близость по отношению к говорящему лицу», чаще всего выражаемая в локальном наречии *здесь* – 4 примера: - *И она здесь?* И директивном наречии *сюда* - 4 примера: - *Поди сюда ко мне*. Причина такого доминирования заключается в том, что данные наречия употребляются в диалогической речи, которой они и свойственны. При этом диалоги в повести обрамляются ограниченным пространством (гостиная, флигель, комната), которым и порождается употребление наречий с семантикой близости.

Таким образом, в повести И.С. Тургенева «Первая любовь» функционируют следующие семантические группы пространственных отношений: событийно-ситуативная локализация, событийно-динамическая локализация, соотносительно-предметная локализация и субъектно-ориентированная локализация. В целом, явления языка отражают особенности стиля писателя. Анализ пространственных отношений показывает, что языковые закономерности тоже играют важную роль в понимании произведения. Например, через семантические группы локализаций читатель понимает, что то прекрасное чувство, которое описал И.С. Тургенев, зародилось в пространстве природы и гармонии.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНЕЙНО-КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА

Калашникова Е.Б.,

старший преподаватель

кафедры иностранных языков

Волгоградской академии МВД РФ

Как при обучении чтению, так и при обучении переводу, необходимо добиваться понимания информации, заложенной в тексте.

Для этого необходимо разработать систему комплексного анализа текста.

Комплексный анализ необходим при любой работе с иностранным текстом для достижения его понимания.

В данном случае речь пойдет о чтении как о самостоятельном речевом умении, как о конечной цели обучения.

Существуют различные виды чтения:

поисковое,

просмотровое,

¹ Степанов Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения. М.: Наука, 1981. С.44.

ознакомительное
и изучающее чтение.

Результатом любого вида чтения должно быть осмысление и понимание текста.

Обучение любому виду чтения невозможно без комплексного анализа текста в том или ином объеме.

Одним из способов добиться этого является комплексный анализ текста.

Анализ осуществляется на основе системы правил, которая должна быть известна учащимся, которые работают над пониманием текста и над его переводом.

Перевод приобретает обучающий характер только тогда, когда ему предшествует комплексный анализ текста.

Для извлечения информации, содержащейся в тексте, надо раскрыть смысловую роль грамматической структуры или фразеологической единицы. А для перевода нужно найти и адекватный эквивалент этой текстовой единицы на другом языке.

Обе эти операции являются составными частями комплексного анализа текста.

При обучении чтению и переводу происходит диалектический процесс «анализ-синтез». Сначала текст на иностранном языке разлагается на отдельные элементы, а затем по частям происходит восстановление этого текста путем обратного синтеза – либо в сознании читающего, либо на языке перевода.

Основными принципами комплексного анализа текста являются следующие:

1. Сопоставление с разным языком на всех уровнях анализа
2. Использование элементов прогнозирования на всех уровнях языка (в первую очередь фразеологии и синтаксиса)

3. Применение навыков самоконтроля и самокоррекции

4. Сочетание лингвистических и экстралингвистических факторов

Комплексный анализ текста исходит из единства анализа и синтеза.

За каждой аналитической операцией следует мини-синтез – объединение текстовых единиц низшего порядка в более крупные, например, слова → в словосочетания → в предложения → в абзацы → в микротексты → в развернутые тексты и т.д.

В результате такой работы создается единое структурно-семантическое представление о тексте.

Восприятие такой информации может быть беспереводным, а может происходить при помощи сплошного перевода как средства контроля понимания.

Чтение на родном языке также требует владения приемами и видами анализа-синтеза с той лишь разницей, что в этом случае они действуют быстро и автоматически.

В процессе комплексного анализа текста используются следующие основные приемы:

1. Дистрибутивный анализ, который проводится на основе различительных признаков с целью опознания исходного элемента.

2. Анализ по непосредственным составляющим – для понимания сложных грамматических и синтаксических конструкций по определенным признакам. Эти признаки особенно эффективны при обучении чтению на английском языке, в котором так много омонимов и многозначных и многофункциональных слов.

3. Трансформационный анализ. При помощи соответствующих трансформаций синонимического типа, например, выявляются глубинные структуры, лежащие в основе ряда поверхностных структур.

Структурно-семантический анализ текста включает в себя 2 основных типа:

- 1) собственно структурно-семантический анализ и
- 2) логико-смысловой.

Первый тип позволяет установить формы и связи элементов текста на языковом уровне.

Второй тип имеет целью выявить логико-смысловые связи между различными элементами текста.

Оба этих типа анализа взаимосвязаны и переходят друг в друга.

В комплексный анализ на уровне связного текста входит выявление и осознание таких текстообразующих средств, как артикли, актуальное членение, модальность, пунктуация, порядок слов и т.п.

Термин «комплексный» анализ предполагает и использование экстралингвистических данных, связанных с фоновыми знаниями предмета.

Общие сведения о процессе обучения чтению дают возможность преподавателю и учащемуся подойти к процессу обучения чтению с использованием данных лингвистики, психологии и общей методики.

Комплексному анализу подвергаются прежде всего те элементы текста, которые представляют особые трудности для носителей русского языка и являются потенциальным источником различного рода ошибок.

Литература:

1. Зильберман Л.И. Структурно-семантический анализ текста. – М., 1992.
2. Зильберман Л.И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. – М., 1998.
3. Зильберман Л.И. Линейно-комплексный анализ текста / Л.И. Зильберман, Т.А. Павликова. – М., 2007.
4. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. – М., 1995.

УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ТЮРКОГОВОРЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Кашина С. В.,

к. филол. н., доц.,

профессор Академии ФСО

Родной язык – основа развития интеллекта человека. При изучении иностранного языка человек бессознательно опирается на привычные способы функционирования языковых элементов родного языка, поэтому в качестве одного из основополагающих методических принципов обучения иностранному языку принят принцип учета родного языка.

Родной язык в ходе обучения иностранному языку может оказывать как отрицательное, так и положительное влияние, следовательно, преподавателю иностранного языка следует иметь хотя бы общие представления о родном языке обучающихся, чтобы предотвращать отрицательную интерференцию родного языка и учитывать факторы его положительного воздействия, что, безусловно, должно способствовать повышению эффективности обучения и вести к экономии времени за счет исключения из процесса тренировки языковых явлений, имеющих сходство в обоих языках. Необходимо сознательное сопоставление изучаемого явления иностранного языка с аналогичным или похожим языковым явлением родного.

Характер интерференции в немалой степени зависит от морфологического типа языка. Считается, что чем больше различий между языковыми системами, тем более вероятно возникновение интерференции. При обучении тюркоговорящих обучающихся

также наблюдается как отрицательное, так и положительное влияние родного языка. В России тюркские народы проживают на территории Поволжья, Урала (татары, башкиры, чувашы) и Сибири (якуты, хакасы, тувинцы и др.), Северного Кавказа (напр., кумыки). В вузах страны в настоящее время учится немало представителей среднеазиатских республик (Узбекистана, Казахстана, Киргизии, Туркмении) и Азербайджана, обучение которых сопряжено с дополнительными проблемами, так как на современном этапе после распада СССР в этих странах (за исключением Казахстана) уделяется меньше внимания преподаванию русского языка, который на занятиях по иностранному языку служит в роли языка посредника.

Несмотря на то, что в процессе эволюции каждый представитель языковой семьи приобрел свои специфические особенности, которые, безусловно, должны также быть приняты во внимание при сопоставительном анализе родного языка обучающихся и английского и русского языков, возможно выделение типичных особенностей на всех языковых уровнях.

- 1) Ударение, как правило, падает на последний слог.
- 2) В языках данного типа четко выделяется корень слова. Отсутствуют приставки. Новые слова и различные формы слова образуются путем присоединения к корню различных словообразовательных и формообразующих аффиксов, каждый из которых имеет, как правило, одно строго определенное значение.
- 3) Морфология характеризуется большой стройностью и почти полным отсутствием каких-либо исключений.
- 4) В отличие от индоевропейских языков в тюркских языках в сочетаниях существительного с количественным числительным существительное не принимает окончания множественного числа.
- 5) Наличие целой системы вспомогательных глаголов, служащих для передачи тех или иных оттенков законченности, незаконченности, начала, конца, направленности и т.д.
- 6) В тюркских языках более сложная система видовременных форм глагола, чем в русском или английском языках.
- 7) Имеется развитая система неличных форм глагола (причастия, деепричастия).
- 8) Ряд специфических черт имеет синтаксис. Придаточные предложения в корне отличаются от придаточных предложений индоевропейских языков.
- 9) Все тюркские языки, кроме турецкого, имеют письменность с 1938-1939 гг. на основе русского алфавита, до тех пор в течение нескольких лет – на основе латинского, а многие еще раньше – на основе арабского (азербайджанский, крымско-татарский и все среднеазиатские, а зарубежные уйгуры и до сих пор). В Азербайджане и Узбекистане не так давно перешли на латиницу.

Это далеко не полный перечень основных особенностей тюркских языков, однако уже на его основании можно предварительно определить возможные источники влияния родного языка при освоении английского языка и наметить основные направления и объекты для проведения сравнительного анализа языков с позиций лингводидактики. Без глубокого научного исследования и сопоставительного анализа языковых систем родного и иностранного языков невозможна разработка рекомендаций по организации практических занятий с обучающимися всех уровней обучения.

Как отмечает А.И. Перелыгин, «чем больше различий между языковыми системами, тем многочисленнее взаимоисключающие лингвистические формы и модели, тем больше возникает проблем при изучении иностранного языка и тем более вероятно возникновение интерференции» [1].

Языки должны изучаться не только как средство коммуникации, но и как способ приобщения к культуре страны изучаемого языка, ознакомления с ее цивилизацией,

наукой и др. Процесс понимания чужой культуры очень труден. Обучающийся воспринимает культурные явления другого народа через призму национальной культуры, что нередко порождает трудности и ошибки, нарушающие процесс коммуникации. Мы имеем здесь дело с так называемой «страноведческой интерференцией». Согласно теории В. Гумбольдта, язык есть проявление духа народа. В языке, по его мнению, фиксируется определенное мировоззрение, отражающее духовные качества народа, его носителя. Это происходит потому, что язык находится между человеком и внешним миром и рисует умственному взору каждого человека картину внешнего мира в соответствии с особенностями того мировоззрения, которое зафиксировано в языке [2].

Процесс обучения английскому языку тюркоговорящих обучающихся имеет ряд психологических, социокультурных, лингводидактических особенностей, учет которых в практике преподавания обеспечивает высокий результат. Организация процесса изучения языка как феномена национальной культуры другого народа происходит посредством осознания менталитета народа страны изучаемого языка. Следует также принимать во внимание тот факт, что по вероисповеданию турки, за некоторым исключением, мусульмане, что во многом определяет национальный менталитет. Учет комплекса социокультурных компонентов обеспечивает благоприятный фон для формирования условий эффективного обучения. Одним из таких компонентов является речевое поведение. Оно неразрывно связано с понятием национального менталитета. Знание национального менталитета позволяет описать своеобразие видения данной общностью людей окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него, формировать навыки аутентичного речевого поведения.

Таким образом, перед тем, как приступить к обучению английскому языку тюркоговорящих студентов, преподаватель должен ознакомиться, хотя бы в общих чертах, с теми лингвистическими формами и моделями родного языка, которые могут вызывать интерференцию или способствовать трансференции навыков родного языка.

Литература:

1. Перельгин А. И. Специфика воздействия родного языка на иностранный в дидактическом процессе // Методический и лингвистический аспекты преподавания филологических дисциплин в высших профессиональных учебных заведениях: Сборник материалов межвузовского научно-практического семинара (8 декабря 2010 г.). – Орел: ОрЮИ МВД 2010. – С. 163.
2. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человечества // Звегинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. – М.: Просвещение, 1964. – С. 116-121.

ОЦЕНОЧНЫЕ ПОНЯТИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ: СТ. 282 УК РФ

Костромичева М. В.,

к.филол.н., доц., доцент кафедры
русского языка Орловского
государственного университета

Согласно правилам юридической техники, использование оценочной лексики в правовом документе крайне нежелательно, поскольку такое употребление влечёт возможность неоднозначного толкования, что связано с субъективным фактором при восприятии и понимании таких понятий. Одним из случаев включения оценочной лексики в юридический текст следует считать использование понятий, связанных с обозначени-

ем деяний, составляющих объективную сторону преступления по ст. 282 УК РФ. Трудности квалификации оценочной лексики в рассматриваемом случае связаны с идейно-политическим характером деяний, ответственность за которые предусматривает указанная статья¹, а именно, за действия, направленные на возбуждение ненависти либо вражды, а также на унижение достоинства человека либо группы лиц по признакам пола, расы, национальности, языка, происхождения, отношения к религии, а равно принадлежности к какой-либо социальной группе, совершенные публично или с использованием средств массовой информации.

Объективная сторона преступления по ст. 282 характеризуется выделением альтернативных деяний, каждое из которых может образовать объективную сторону преступления. Собственно деяния, вынесенные в диспозицию статьи 282, группируются следующим образом: 1) действия, направленные на возбуждение ненависти либо вражды; 2) действия, направленные на унижение достоинства человека либо группы лиц (в свою очередь, каждое из данных деяний должно быть совершено по одному (либо по нескольким) из признаков, а именно: а) пола, б) расы, в) национальности, г) языка, д) происхождения, е) отношения к религии, ж) принадлежности к какой-либо социальной группе).

Таким образом, для выявления собственно деяний, ответственность за которые предусматривает ст. 282 УК РФ, следует рассмотреть понятия «возбуждение», «ненависть», «вражда», «унижение», «достоинство».

Понятие «возбуждение» по смыслу ст. 282 УК РФ реализует значение действия по глаголу «возбудить»: «Вызвать в ком-, чём-л. какое-л. чувство или состояние»². Как следует из диспозиции статьи, «чувством» или «состоянием» являются ненависть или вражда. По поводу смыслового содержания понятия «возбуждение» можно сказать только одно: если бы на сегодняшний день не было разъяснений по поводу конкретных действий, которые, по мнению законодателя и комментаторов, могут «возбудить» в ком-л. ненависть и вражду, то следовало бы признать, что употребление понятия «возбуждение» (да к тому же в статусе правового термина) относится к случаю, когда в правовом документе возникает крайняя степень неясности (полная неясность)³.

Слова «ненависть» и «вражда» в русском языке имеют значения: «вражда» – «Отношения и действия, проникнутые неприязнью, ненавистью»⁴; «ненависть» – «Чувство сильнейшей вражды, неприязни»⁵. Как видим, оба слова содержат отсылки друг к другу, а разница заключается в степени выраженности признака (ненависть – сильнейшая вражда), а также в выявлении ряда: «отношения», «действия» (вражда), «чувство» (ненависть). И уже из представленных дефиниций становится ясным, что понятие «вражда» в ст. 282 не может быть употреблено хотя бы из соображений соблюдения сочетаемости слов, поскольку абсурдно звучит: «Действия, направленные на возбуждение отношений и действий, проникнутых неприязнью, ненавистью». Нельзя возбудить «отношения» (= вражду), можно возбудить «чувства» (= ненависть), которые порождают отношения (т.е. вражда есть следствие ненависти). С другой стороны, понятно желание законодателя включить понятие «вражда» в диспозицию ст. 282 УК, поскольку понятие «ненависть» подразумевает только «чувство *сильнейшей* вражды, неприязни» и в этом

¹ См.: Кузнецова Н.Ф. Проблемы квалификации преступлений: Лекции по спецкурсу «Основы квалификации преступлений» / Науч. ред. В.Н. Кудрявцев [Электронный ресурс] // Издательский дом «Городец», 2007 / Справочно-правовая система Консультант Плюс.

² Современный толковый словарь русского языка / Гл. редактор С.А. Кузнецов. СПб., М.: Регал-Норинт, 2008. С. 86.

³ См.: Кашанина Т.В. Юридическая техника: Учебник. М.: Эксмо, 2007. С.119.

⁴ Современный толковый словарь русского языка / Гл. редактор С.А. Кузнецов. СПб., М.: Регал-Норинт, 2008. С. 96.

⁵ Там же. С. 404.

(весьма оценочном) случае правоприменителю пришлось бы столкнуться с выявлением в каждом конкретном примере «силы» возникающего чувства.

Обращаясь к комментариям, видим, что исследователи, помимо собственно понятий «вражда» и «ненависть», при описании объективной стороны деяния используют слова и словосочетания, оценочно отражающие разную силу чувства, состояния, такие как «неприязнь»¹, «стойкое отношение неприязни», «длительное состояние враждебности»²; «неприязненное, негативное отношение»³, при этом сами понятия «ненависть» и «вражда» рассматриваются совокупно, например: «Ненависть или вражда означают наличие неприязненных отношений к другой стороне в связи с ее принадлежностью к определенной группе»⁴.

Таким образом, спектр чувств и отношений может варьироваться от обобщённых «негативного отношения» («негативный» – «Отрицательный»⁵), «неприязни» («неприязнь» – «недружелюбное, враждебное чувство к кому-, чему-л.; нерасположение»⁶) до высшей, «сильнейшей», степени проявления чувства или отношения.

Понятно, что употребление понятия «ненависть» как единственного в рамках ст. 282 неприемлемо, поскольку в этом случае из правового поля выпали бы все деяния, не подходящие под понятие «сильнейшая неприязнь», т.е. направленные на возбуждение просто «чувства неприязни» или даже «сильной неприязни». Поэтому приходится признать, что в данном случае стоит поискать более приемлемую формулировку. Возможно, данную проблему может снять использование формулировки «разжигание розни» (где «разжигание» от «разжечь» – «Способствовать возникновению чего-л.»⁷, «рознь» – «Вражда, распря»⁸), т.е. той, которая представлена в ч. 5 ст. 13 Конституции РФ, согласно которой: «*Запрещается* создание и деятельность общественных объединений, цели или действия которых направлены на насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности Российской Федерации, подрыв безопасности государства, создание вооруженных формирований, *разжигание социальной, расовой, национальной и религиозной розни*». Фрагмент диспозиции ст. 282, соответственно мог бы звучать следующим образом: «Действия, направленные на разжигание розни...»⁹. А.В. Ростокинский также предлагает использовать термин «травля групп насе-

¹ См.: Комментарий к Уголовному Кодексу Российской Федерации. 4-е издание, переработанное и дополненное / Под ред. А.А. Чекалина, В.Т. Томина, В.В. Свечкова [Электронный ресурс] // Юрайт-Издат, 2007 / Справочно-правовая система Консультант Плюс.

² См.: Уголовное право России. Особенная часть: Учебник. Издание второе, переработанное и дополненное / Под ред. А.И. Рарога [Электронный ресурс] // Юрист, 2004 / Справочно-правовая система Консультант Плюс.

³ См.: Малиновский А.А. Ответственность за нарушение законодательства о свободе совести, свободе вероисповедания и о религиозных объединениях: Научно-практический комментарий статей 14 и 26 Федерального закона «О свободе совести и о религиозных объединениях» [Электронный ресурс] // Публично-правовые исследования. Ежегодник Центра публично-правовых исследований. Том 1. АНО «Центр публично-правовых исследований, 2006 / Справочно-правовая система Консультант Плюс.

⁴ Уголовное право России. Часть особенная. Учебник для вузов. Издание второе, переработанное и дополненное / Под ред. Л.Л. Кругликова [Электронный ресурс] // ВолтерсКлувер, 2004 / Справочно-правовая система Консультант Плюс.

⁵ Современный толковый словарь русского языка / Гл. редактор С.А. Кузнецов. СПб., М.: Регал-Норинт, 2008. С. 399.

⁶ Там же. С. 408.

⁷ Там же. С. 670.

⁸ Там же. С. 706.

⁹ См.: Ростокинский А.В. К вопросу об ужесточении уголовной ответственности за участие в преступном сообществе // Журнал российского права. 2007. С. 70.

ления», что представляется весьма спорным в связи с крайне оценочным характером слова «травля» (от «травить»: «Изводить, мучить нападениями, преследованиями»¹).

Понятие «достоинство» подробно разработано как в юридической литературе, так и в практике лингвистической экспертизы: «достоинство» – «сопровождающееся положительной оценкой лица отражение его качества в собственном сознании. В отличие от чести – это не просто оценка соответствия своей личности и своих поступков социальным или моральным нормам, но прежде всего ощущение своей ценности как человека вообще (человеческое достоинство), как конкретной личности (личное достоинство), как представителя определенной социальной группы или общности (например, профессиональное достоинство), ценности самой этой общности (например, национальное достоинство).<...>Достоинство – это положительное мнение человека о самом себе как отражение его социальной оценки»². Отметим: мы не согласны с исключением из ст. 282 понятия «честь» из традиционной пары «честь и достоинство», поскольку понятие «честь», по нашему мнению, вполне отвечает целям ст. 282 УК: «честь» – «общественная оценка личности, определенная мера духовных, социальных качеств личности, является важнейшим нематериальным благом человека наряду с его жизнью, свободой, здоровьем. Понятие *честь* включает три аспекта: а) характеристика самой личности (качества лица); нравственное достоинство человека, доблесть, честность, благородство души и чистая совесть; б) общественная оценка личности (отражение качеств лица в общественном сознании). Понятие чести изначально предполагает наличие положительной оценки; в) общественная оценка, принятая самой личностью, способность человека оценивать свои поступки, действовать в нравственной жизни в соответствии с принятыми в обществе моральными нормами, правилами и требованиями. Дискредитация человека в общественном мнении и есть унижение чести»³. Исключая понятия «честь» из диспозиции анализируемой нормы, законодатель, видимо, ориентировался на текст Конституции РФ, в ст. 21 которой речь идёт только о достоинстве (тогда как «честь» упоминается в ст. 23 наряду с понятием «доброе имя»). Если законодатель руководствовался принципом единообразия, то следовало бы соблюсти данный принцип и при использовании другого понятия, а именно – употребить по тексту ст. 282 не слово «унижение», а слово «умаление», как и в ст. 21 Конституции РФ: «Достоинство личности охраняется государством. Ничто не может быть основанием для его умаления».

Вообще вопрос о различении понятий «унижение чести» и «умаление достоинства» представляет отдельный интерес для исследования, наряду с таким понятием, как «ущемление (прав, свобод, интересов)» (см., например, ст. 58 Закона РФ от 27 декабря 1991 года «О средствах массовой информации»: «Ответственность за ущемление свободы массовой информации», ст. 16. Закона РФ от 7 февраля 1992 г. № 2300-1 «О защите прав потребителей»: «Недействительность условий договора, ущемляющих права потребителя» и др.). Здесь же ограничимся замечанием: если понятие «честь» исключено из диспозиции ст. 282, понятие «достоинство» должно быть употреблено в сочетании с понятием «умаление».

Обобщая всё вышесказанное, следует прийти к выводу, что употребление практически каждого из рассмотренных понятий требует переосмысления, как в чисто языковом, так и в правовом плане, хотя бы из уважения к принципу единообразия употребления понятий.

¹ Современный толковый словарь русского языка / Гл. редактор С.А. Кузнецов. СПб., М.: Регал-Норинт, 2008. С. 838.

²Памятка по вопросам назначения судебной лингвистической экспертизы: Для судей, следователей, дознавателей, прокуроров, экспертов, адвокатов и юрисконсультов / Под ред. проф. М.В. Горбаневского. М.: Медя, 2004. С. 24-25.

³ Там же. С. 32.

Литература:

1. Кашанина Т.В. Юридическая техника: Учебник. – М.: Эксмо, 2007.
2. Комментарий к Уголовному Кодексу Российской Федерации. 4-е издание, переработанное и дополненное / Под ред. А.А. Чекалина, В.Т. Томина, В.В. Сверчкова [Электронный ресурс] // Юрайт-Издат, 2007 / Справочно-правовая система Консультант Плюс.
3. Кузнецова Н.Ф. Проблемы квалификации преступлений: Лекции по спецкурсу «Основы квалификации преступлений» / Науч. Ред. В.Н. Кудрявцев [Электронный ресурс] // Издательский дом «Городец», 2007 / Справочно-правовая система Консультант Плюс.
4. Малиновский А.А. Ответственность за нарушение законодательства о свободе совести, свободе вероисповедания и о религиозных объединениях: Научно-практический комментарий статей 14 и 26 Федерального закона «О свободе совести и о религиозных объединениях» [Электронный ресурс] // Публично-правовые исследования. Ежегодник Центра публично-правовых исследований. Том 1. АНО «Центр публично-правовых исследований, 2006 / Справочно-правовая система Консультант Плюс.
5. Памятка по вопросам назначения судебной лингвистической экспертизы: Для судей, следователей, дознавателей, прокуроров, экспертов, адвокатов и юрисконсультантов / Под ред. проф. М.В. Горбаневского. – М.: Медя, 2004.
6. Ростокинский А.В. К вопросу об ужесточении уголовной ответственности за участие в преступном сообществе // Журнал российского права. – 2007.
7. Современный толковый словарь русского языка / Гл. редактор С.А. Кузнецов. СПб., М.: Регал-Норинт, 2008.
8. Уголовное право России. Особенная часть: Учебник. Издание второе, переработанное и дополненное / Под ред. А.И. Рарога [Электронный ресурс] // Юрист, 2004 / Справочно-правовая система Консультант Плюс.
9. Уголовное право России. Часть особенная: Учебник для вузов. Издание второе, переработанное и дополненное / Под ред. Л.Л. Кругликова [Электронный ресурс] // ВолтерсКлувер, 2004 / Справочно-правовая система Консультант Плюс.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Лежепекова И.П.,

ассистент кафедры профильного
обучения иностранным языкам
Орловского государственного
университета

Арсенал учебных материалов, используемых в практике преподавания иностранных языков, отличается немалым разнообразием. Настоящая статья рассматривает новую концепцию учебного материала, основанную на достижениях корпусной лингвистики как особого подхода к обработке и использованию текстов на естественном языке.

Чтобы говорить о достоинствах применения корпусного подхода к обучению иностранному языку, необходимо разобраться с термином «корпус». Синклер (1) определяет корпус как «коллекцию «фрагментов» языка, которые выбраны и сортированы в определенном порядке в соответствии с подробно разработанными лингвистическими критериями, чтобы быть использованными в качестве образцов языка» Интересно отметить, что в более ранних публикациях Синклер (2) определял понятие «корпус» как

«собрание естественно возникающего языкового текста, выбранного с целью охарактеризовать состояние и разнообразие языка». Дженифер Пирсон, автор «Termsincontext» (3) полагает, что более позднее определение является более точным, так как термин «текст» предполагает завершенность, которая не всегда присуща компонентам корпуса. Отбор «фрагментов» языка для включения в корпус проводится в соответствии с четкими лингвистическими критериями, что означает, что выборка не случайна: чтобы попасть в нее, тексты должны отвечать определенным условиям. Включенные в корпус тексты были выбраны для использования их в качестве примеров языка, таким образом, они должны обладать набором типичных характеристик той или иной сферы использования языка или его подгрупп, являться репрезентативными их образцами в зависимости от выбранных критериев.

Аткинс, Клир и Остлер (4) определяют корпус как подгруппу, состоящую из электронных текстов, созданную в соответствии с подробно разработанными критериями с определенной целью, например, CorpusRévolutionnaire (Bibliothèque Beaubourg, Paris), the Cobuild Corpus, the Longman/ Lancastercorpus, the Oxford Pilot Corpus. Это определение подразумевает, что материал для включения в корпус должен быть доступен в электронном варианте, оставляя, таким образом, за бортом исследования, занимающиеся корпусом устного языка. В этом определении также упоминается «определенная цель», стоящая перед исследователем, но далеко не всегда исследователь заранее точно знает, каким образом он будет работать с корпусом. Разумеется, у всех есть более или менее общее представление о целях исследования, каким может являться лингвистический анализ, но всегда они являются определенными на этапе отбора материала. Таким образом, понятие определенной точной цели не представляется существенным для определения корпуса.

Френсис определяет корпус как коллекцию текстов, предположительно являющихся репрезентативными образцами заданного языка, диалекта или другой подсистемы языка для проведения лингвистического анализа. Это определение датируется 1982 годом, и сейчас о нем можно говорить как о слишком нечетком, расплывчатом. Если мы говорим о репрезентативности как основной критерии для отбора корпуса, то тексты для включения в него не могут являться «предположительно» репрезентативными образцами, критерии для их отбора должны быть четко проработаны и сформулированы. В этом определении, однако, в отличие от определения Аткинса, Клира и Остлера, озвучена цель составления и использования корпуса – лингвистический анализ текста. Конечно, это своего рода «зонтичный термин», так как под этим широким понятием скрывается большое количество более конкретных, специальных целей, четко определить которые на этапе составления корпуса подчас не представляется возможным.

В настоящее время корпусная лингвистика используется не только для достижения целей лингвистического анализа текста, наука развивается и ставит новые цели. Например, как отмечает Пирсон, такой целью может являться тестирование систем обработки лингвистической информации. Но не только это, назначение языкового корпуса предполагается в том, чтобы показать функционирование лингвистических единиц в их естественной контекстной среде.

На основе корпуса можно получить данные:

- о частоте словоформ, лексем, грамматических категорий;
- об изменениях частот;
- об изменениях контекстов в различные периоды времени;
- о поведении языковых единиц разных авторов;
- о совместной встречаемости лексических единиц;
- об особенностях их сочетаемости, управления.

При этом единожды созданный корпус может быть многократно использован для реализации многих других целей.

Известно, что целью обучения, реализуемой в коммуникативном подходе, является научить студентов понимать основное содержание естественной речи носителей языка и вести беседу на иностранном языке. В специальных источниках отмечается, что в течение многих лет обучение иностранным языкам студентов неязыковых специальностей вузов в аспекте устной практики сводилось к письменным видам речи - чтению и говорению, что практически не давало возможности для реализации коммуникативной функции языка. Однако, коренные изменения, произошедшие в структуре социальной жизни нашей страны, ее стремительная интеграция в мировое сообщество вернули языки к реальной жизни, сделав их актуальным средством коммуникации, средством общения с носителями иностранного языка, что предполагает подготовку широкообразованного специалиста, активно использующего иностранные языки в живых, естественных ситуациях общения. Вместе с тем подчеркнем, что идея ситуативности, зафиксированная одним из ведущих методических принципов, находит отражение в рамках коммуникативного подхода к обучению и предполагает навыки и умения осуществлять общение в форме естественной диалогической (полилогической) речи. Следовательно, обращение к коммуникативному подходу при обучении студентов является необходимым, поскольку данный подход во многом предполагает обучение именно иноязычной речи.

В процессе становления понятия «коммуникативная компетенция» разные исследователи выделяли разное число ее компонентов (субкомпетенций) и по-разному их толковали. Начнем с лингвистической компетенции, она стоит на первом месте в большинстве классификаций и определяется более или менее одинаково.

С точки зрения ван Эка (6), разработавшего описание коммуникативной компетенции на основе спецификаций Совета Европы, лингвистическая компетенция означает знание вокабуляра и грамматических правил. Тогда как позднее в интерпретации Хаймза (7) это толкование расширяется до владения правилами языка без упоминания о знании лексики как составляющей части лингвистической компетенции, а затем и до понимания языка как системы Бахманом (8). Он поясняет, что осуществление высказываний на иностранном языке возможно только на основе усвоенных знаний, поэтому лингвистическая компетенция следует первой в ряду компонентов коммуникативной компетенции.

Рассматривая пути решения задач по формированию данной компетенции через призму корпусной лингвистики, нам кажется важным подчеркнуть полезность использования корпусов при совершенствовании умений, предусматриваемых лингвистической компетенцией в любой ее трактовке. Именно корпус предоставляет широкую выборку текстов, представительную для языка, которые демонстрируют реальное функционирование лингвистических единиц в их естественной контекстной среде.

Корпус располагает обширными возможностями при работе с грамматикой языка благодаря количественному представлению языкового разнообразия и его роли сборника эмпирических данных для проверки гипотез теоретической грамматики. С помощью корпусов можно исследовать различные морфологические и синтаксические конструкции. Так, можно изучать словообразование, типы предложного управления, прямой и обратный порядок слов, синтаксические функции различных грамматических категорий, напр., функции инфинитива в предложении, функции союзов в начале и в середине предложения.

Сейчас все более усиливается интерес в изучении частотности использования тех или иных грамматических явлений и сбор статистических данных, которые впоследствии могут быть применены при составлении учебника, направленного на работу с наи-

более частотными конструкциями в языке. Меры учета силы синтагматических связей в тексте используются и при написании грамматик. Например, в (16) указывается, что одни глаголы (bet, doubt, know, mean и др.) почти всегда используется в Present Tense, в то время как другие (eye, glance, grin, nod и др.), как правило, стоят в Past Tense. Эти данные невозможно было бы получить без корпусов. Можно сказать, ни одна из современных грамматик не создается без использования корпусов. В ряде случаев статистическая информация о частотах, полученная на основе корпусов непосредственно включается в текст грамматики.

Лингвистическая компетенция – в любом ее понимании – подразумевает владение лексическим материалом. И при обучении лексике корпус незаменим. Он позволяет за считанные секунды вызвать все примеры использования того или иного слова (конкорданс) из огромной базы данных. Это способствует получению не только более точного представления о значении слова, но и привычных для этого слова сочетаний, контекстов. Более того, благодаря содержанию богатой текстовой информации – региональные варианты, автор, дата, жанр, морфологические тэги и т.д. – можно делать выводы о типичности использования слова в каком-либо определенном жанре или регионе.

Корпуса позволяют получить данные по лексеме в целом (поиск по лемме) и по конкретной словоформе, выявить типичные/нетипичные употребления и характерные сочетания слов. Эти данные могут быть разными: контексты, частоты (абсолютные и относительные), частоты по коллокациям, статистика по жанрам/стилям/авторам

Многие методисты выделяют социолингвистическую компетенцию, вкладывая в это понятие. Под социолингвистической компетенцией понимается степень того, как высказывания производятся и понимаются в соответствии с различными социокультурными контекстами, в зависимости от таких факторов, как: статус участников, цели общения и т.д. Соответствие высказываний относится как к соответствию значения, так и к соответствию формы. Соответствие значения подразумевает степень приемлемости определенных коммуникативных функций (например: приказание, жалоба, приглашение), отношений (включая вежливость и формальность) и мыслей в данной ситуации. Соответствие формы рассматривает степень, до которой данное значение (включая коммуникативные функции, отношения и идеи), представленное в вербальной или невербальной форме, является приемлемым для данного социокультурного контекста (интерактивная компетенция). Для Бахмана социолингвистическая компетенция – это умение выбирать языковые формы, близок к нему ван Эк, для которого социолингвистическая компетенция – это умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией / контекстом (что очень схоже с прагматической компетенцией в понимании Бахмана «умение передать коммуникативное содержание /message/ в соответствии с социальным контекстом»). Тогда как Хаймз, определяя все компоненты коммуникативной компетенции через понятие «правила», вкладывает в этот компонент совсем другой, более узкий смысл, интерпретируя его лишь как правила диалектной речи. Данная компетенция в последнем ее толковании может быть сформирована у студентов в первую очередь с помощью ознакомления с примерами использования диалектов, закономерностями построения диалектной речи, ее особенностями. Если говорить шире – о социальных контекстах общения – целесообразным было бы обратиться к корпусу, если представить, что тексты в нем имеют разметку по речевым жанрам, дискурсам.

В понятие речевой коммуникативной компетенции входит дискурсивная компетенция, которая рассматривается как «знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения» (9).

В отношении понятия дискурсивной компетенции методисты выделяют логичность в качестве самого важного критерия развитости данной компетенции. Для Бах-

мана дискурсивная компетенция заключается в связанности/cohesion/, логичности/coherence/, организации /pattern) высказывания; для Ван Эка - умение понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации.

Однако, мы склонны согласиться с Мильрудом (10), который, выделяя 5 субкомпетенций, сжимает их число до трех (язык, дискурс, применение) и, таким образом, объединяет под категорией «дискурс», емко интерпретируемую как умение использовать язык в коммуникативных целях, сразу несколько субкомпетенций (стратегическую, разговорную, прагматическую), выделяемых другими авторами в отдельные пункты.

Например, при обучении профильно-ориентированному общению старшеклассников необходимо отобрать типы дискурсов, релевантные сферам и ситуациям, актуальным для выбранного профиля обучения.

Для общеобразовательного уровня это типы дискурсов, используемых в повседневной жизни, главным образом в сфере неофициального общения, т.е. это дискурсы бытового, культурологического и образовательного характера. Применительно к профильно-ориентированному уровню, это типы дискурсов, используемые в официальном общении в процессе профессиональной деятельности. В области устного общения это: деловая беседа, обсуждение деловых и профессиональных вопросов, расспрос, дискуссия, полемика; доклад, сообщение, устная рецензия, обзор, отчет.

В рамках профильно-ориентированного обучения старшеклассников иностранному языку особое внимание следует уделять формированию навыков и умений общения в ситуациях, соответствующих выбранному профилю.

Для этого следует рассмотреть немало уже существующих образцов текста того или иного жанра или назначения. Корпуса позволяют на основе статданных учесть различия в лексике и грамматике применительно к подъязыкам (жанры, стили, языки писателей, специальные языки).

Так, например, корпусные исследования показали, что:

- в современном английском языке в разговорной речи чаще встречается время present, в то время в художественных текстах чаще встречается время past (16).
- в разговорной речи пассивный залог глагола TOBE встречается реже, чем в художественной прозе, в то время как для глагола TOGETнаблюдается обратная картина в художественных текстах чаще встречается время past (11).

Чтобы определить особенности текста какого-либо стиля нужно сравнить его не только с текстами того же стиля, но и с текстами, отнесенными к другим стилям. Как отмечают Лич и Шорт (12) «Стилистика часто требует использования чисел в качестве обоснования своих суждений, которые могут показаться субъективными». Именно в этом случае корпус может сыграть важную роль, ведь статистика, предоставляемая данными корпуса, станет весомым аргументом при подведении итогов анализа.

Дискурсивная компетенция предполагает и знание стилистических отличий особенностей использования языка в письменной речи от особенностей устной речи. Проследить такого рода изменения в речи можно также с помощью корпуса. В своих исследованиях ученые используют его для сбора соответствующих данных. Альтенберг (13) изучал отличия в построении конструкций причинно-следственной связи. Тотти (14) сравнивал различия в построении отрицательных предложений письменной и устной речи. Несмотря на то, что стилистику чаще интересуют индивидуальные тексты, нежели многообразие языка вообще, стилисты прибегают к использованию корпуса, чтобы избежать субъективности суждений о каком-либо явлении. Чтобы определить особенности стиля автора, они должны исследовать, к чему он более склонен в своей работе: длинным или коротким предложениям, нейтральной или маркированной лекси-

ке и т.д. Эта задача требует сравнения с нормами языка, которые корпус и призван отражать.

В рамках дискурсивной компетенции в понимании Мильруда важно не только владеть правилами диалектной речи, но и нормами языка. Для получения сведений о них Добрушина Н.Р. (15), преподаватель ГУ ВШЭ, в своем выступлении на корпусной конференции, в рамках которой преподаватели делились опытом использования корпусов при обучении иностранному языку, говорит о необходимости использования корпуса при решении проблем, связанных с проблемой установления и выяснения нормы языка. В частности она отмечает: «Многочисленные пособия по культуре речи (множащиеся благодаря введению предмета «Русский язык и культура речи» в федеральный компонент образования) перепечатывают рекомендации из справочников 70-х годов и друг из друга. Между тем многие из этих рекомендаций а) безнадежно устарели, б) содержат неверные оценки языковых явлений, поскольку функционирование этих явлений не подвергалось обширной проверке на современном языковом материале, в) рассматривают такие явления, которые вообще не имеет смысла вводить в поле зрения массового пользователя (например, потому, что они очень редки, или потому, что в современном языке вообще не являются вариантами)». Именно корпус, по ее мнению, поможет восстановить справедливость и аргументировано ответить на вопрос, что же считается нормой современного языка, ответить на актуальные для среднего носителя языка вопросы и адекватно оценить языковые явления, что невозможно сделать лишь методом интроспекции или наблюдения над теми текстами, которые «попадают на глаза» исследователю. Работа с корпусом дает возможность сделать это на разнообразном современном материале, позволяющем дать явлению адекватную стилистическую и статистическую оценку.

Живая информация о языке в его функционировании может стать важным подспорьем в изучении иностранных языков и помочь сделать обучение действительно коммуникативным.

Литература:

1. Sinclair, J.M. *Corpus Typology: A Framework for Classification* EAGLES document 1–18, 1994.
2. Sinclair, J. M. *Corpus, Concordance, Collocation*. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – P. 171.
3. Jennifer Pearson. *Terms in context*. – John Benjamins Publishing, 1998.
4. Atkins, Clear, Ostler *Corpus Design Criteria*. – Oxford University Press, 1992.
5. Francis, W.N. *Problems of assembling and computerizing large corpora* // *Computer Corpora in English Language Research*; под ред. S. Johansson, 1982.
6. Van Ek, J. A. 1986. *Objectives for foreign language learning*. (том 1): Scope. – Strasbourg: Council of Europe.
7. Hymes, D. *On communicative competence*. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Orgs.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
8. Bachman, Lyle. *Fundamental considerations in language testing*. – Oxford: Oxford University Press, 1990.
9. Кучеренко О.И. *Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук*. – М., 2000.
10. Мильруд Р.П. *Компетентность в изучении языка* // *Иностранные языки в школе*. – 2004. – № 11.
11. Mindt D. *An Empirical Grammar of the English Verb System*. – Berlin, 2000.
12. Leech, Geoffrey N. Short, Michael H. *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose* - Longman (London and New York).

13. Altenberg, Bengt English Corpus Linguistics. – New York: Longman, 1991.
14. Tottie, Gunnel Academic Press (San Diego) Negation in English speech and writing: A study in variation.
15. Добрушина. Языковая норма как объект преподавания и исследования // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования: Материалы международной научной конференции (Москва, 19-20 апреля 2007). – М., 2007. С. 25-28.
16. Longman Grammar of Written and Spoken English. – London, 1999.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ МИРЫ: ПРОБЛЕМЫ ЛЕКСИГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ

Лысикова Ю.А.,

к. филол.н, доцент, доцент кафедры
профильного обучения Орловского
государственного университета

Прецедентными миры, объединяющие разнородные прецедентные феномены, нередко образуют целую систему прецедентных имен, событий, ситуаций, высказываний и текстов, тесно взаимосвязанных между собой. Сегодня словарь цитат отражает состав национального корпуса прецедентных текстов, культурно-значимых событий. В нем фиксируются устойчивые выражения, отложившиеся в коллективном языковом сознании, предположительно известные образованному носителю языка. Словари цитат включают в свой состав собственно «ядро» - популярные цитаты, а также афоризмы, прецедентные имена, множество анти- и квазичитат, реминисценций и аллюзий, связанных в сознании носителей языка с определенными прецедентными текстами культуры. Анализ современных словарей цитат показал, что в понятие «цитата» объединяются единицы лексического, фразеологического, паремиологического и сверхфразового уровней языка, а данный термин является для них гиперонимом. На примере словаря цитат, как словаря, фиксирующего разнообразные прецедентные феномены, мы рассмотрим основные лексикографические параметры их упорядочивания и семантизации.

Необходимость описания прецедентных феноменов как единиц языка, речи и культуры обуславливает композицию словарной статьи: выделение в ней «языковой зоны», «речевой зоны» и зоны дополнительного лингвокультурного комментария. В «языковой» зоне словарной статьи раскрываются следующие параметры цитаты: атрибуция (авторство, источник и датировка) и дефиниция (описание содержательной стороны цитаты). «Речевая» зона словарной статьи отражает объект описания как коммуникативную единицу и включает контекст употребления цитаты в тексте-источнике и/или в тексте-приемнике, лингвопрагматическую характеристику. Лингвокультурный комментарий раскрывает культурный компонент значения цитаты, сообщает сведения об исторических событиях, которые обусловили возникновение цитаты.

Традиционно, создатели словарей цитат видят свою задачу в приведении точной справки об источнике и авторе выражения. Словарь цитат сегодня создается как практический справочник, поясняющий происхождение (автора, время и ситуацию появления) заинтересовавшей цитаты, позволяющий установить (восстановить) полную/точную форму и авторство «анонимных» для массового сознания цитат.

Начальным элементом любой словарной статьи является заголовочная единица, в нашем случае - отрезок прецедентного текста, употребляемый в качестве цитаты. Какой отрезок текста должен составлять самостоятельную словарную статью? На-

пример, следует ли приводить полный монолог Гамлета в одной словарной статье (как единую цитату) или он должен быть раздроблен на ряд самостоятельных, раздельно представленных цитат? Представление о достаточных границах приводимого в словарной статье контекста может различаться. Таким контекстом может быть абзац, часть произведения или все произведение, а нередко и все творчество писателя, взятое в целом. Для понимания цитаты зачастую бывает важен как микроконтекст, под которым понимается ближайшее словесное окружение цитаты, так и макроконтекст, границы которого могут быть неограниченно широкими, нередко включающими в себя, помимо собственно лингвистического контекста, совокупность экстралингвистических знаний о личности ее автора, его мировоззрении, историческом контексте ее возникновения и т.д. Но именно макроконтекст выводит к различным глубинным смыслам цитаты.

Цитаты, как и фразеологизмы, пословицы и т.п., могут выступать в дискурсе в модифицированном и контаминированном виде. В речи цитирующему бывает достаточно лишь фрагмента высказывания, двух-трех слов, которые уже пробуждают ассоциации в памяти адресата, и он волен сам достроить/восстановить «полную» форму цитаты и связанный с нею контекст. Евангельское «*Да минует меня чаша сия*» оказывается вполне узнаваемо уже по одному именному сочетанию «*чаша сия*» или глагольному «*да минует*». Лексикографу трудно определить, что есть «полная» форма цитаты, еще сложнее отразить в словаре наиболее регулярные трансформации (возможность опущения/вставки/подстановки отдельных слов, усекаемость/неусекаемость), которым чаще всего подвержена цитата в речи. Необходимо установить пределы допустимых перемен порядка слов, фрагменты, как правило, опускаемые при цитировании и по возможности отразить это в словаре. Важным кажется и такой самостоятельный вопрос, как узнавание цитаты по одной синтаксической конструкции фразы в целом. Например, рекламный слоган «*Имидж – ничто, жажда – все*» должен приводиться с указанием прототипа, известного выражения Эдуарда Бернштейна – «*Цель – ничто, движение – все*». Используемая синтаксическая конструкция допускает бесконечное множество вариантов лексического наполнения, и в словаре должна оговариваться подобная «плодовитость». Для ряда высказываний существуют устоявшиеся окказиональные варианты. Такие общепризнанные «варианты», «бытующие», «ходячие» формы цитаты имеет смысл приводить вместе с авторским инвариантом цитаты. Вариантная парадигма цитаты может включать как собственно структурные варианты цитаты, так и произошедшие от нее крылатые слова, прецедентные имена, номинативные сочетания, авторские метафоры и неологизмы, фразеологизмы и т.д.

Следующим элементом словарной статьи является атрибуция - указание на авторство и источник цитаты. Многие цитаты атрибутируются с пометой «приписывается», т.е. принято считать, что автором цитаты является данный человек. Возможно, следует также использовать указание «ошибочно приписывается» или «необоснованно приписывается». Особо тонкий вопрос для лексикографа – насколько важно указание подлинного авторства цитаты. В массовом сознании многие цитаты приписываются вовсе не их настоящим авторам, например, «*писатели – инженеры человеческих душ*» Сталину, «*красота – это страшная сила*» Ф. Раневской, «*я (мы) родом из детства*» Тарковскому и т.д. Общественные заблуждения, «народная этимология» цитаты должны приводиться в словаре наряду с у(вос)становленным истинным автором. Довольно часто для массового сознания авторство той или иной цитаты практически утрачено или на него наслои́лось множество вторичных (дублирующих, дополняющих или в корне меняющих смысл) контекстов, которые в значении уже перевешивают первоначальный, а автор практически исчезает. Многие цитаты обязаны своей известностью и сложившейся семантикой не создавшему, а процитировавшему автору. Например, цитата из

И.Ф. Богдановича *«Во всех ты, Душенька, нарядах хороша»* или из П.А. Вяземского *«И жить торопится и чувствовать спешит»* должны атрибутироваться через пушкинские *«Барышню-крестьянку»* и *«Евгения Онегина»*. Поэтому довольно часто в словаре цитат указывается не источник цитируемого выражения, а контекст, где оно впервые цитировалось ('quoted in...' , а не 'a quote from...').

«Not always the great who make the best remarks», - отмечают в предисловии к словарю современных цитат (The Penguin Dictionary of Modern Quotations) Дж.М. и М.Дж. Козн. Многие известные цитаты принадлежат мало известным (или совсем неизвестным) авторам. Так, читателю словаря мало что говорят имена: Мария Петровна Клокова, Раиса Адамовна Кудашева, Зоя Алексеевна Петрова, но именно им обязаны существованием всем известные строки: *«Жили у бабуси / два веселых гуся»*; *«В лесу родилась елочка...»*; *«Спят усталые игрушки ...»*. На долю малоизвестных авторов приходится значительная часть помещаемых в словари цитат. Возникает насущная потребность в указании некоторого минимального набора сведений (биографической справки) о личности, роде деятельности, заслугах помещаемого в словаре автора. Эта информация значительно дополняет семантизацию цитаты, во многом объясняет появление той или иной цитаты, причину ее популярности. Так, важно, что *«Мы не можем ждать милостей от природы; взять их у нее – наша задача»* - цитата из предисловия книги Ивана Владимировича Мичурина *«Итоги шестидесятилетних работ по выведению новых плодовых растений»*. А фраза *«Нет некрасивых женщин, есть только ленивые»* принадлежит владелице косметической фирмы, Хелене Рубинштейн. Возможны такие случаи, когда информация об авторе входит в базовое значение цитаты, является основным компонентом ее семантики. Так, *«Прощайте, я еду к славе!»* - слова, которые якобы произнесла Айседора Дункан, садясь в автомобиль, за несколько минут до своей трагической гибели. Или высказывание *«Занятия по дому слишком обременительны. Мне бы очень пригодилась жена»* получает должную семантическую глубину, только если известно, что это слова Эллы Грассоу, женщины-губернатора штата.

Лексикографическая традиция последнего времени стремится учитывать коммуникативную значимость описываемых единиц, для чего широко используются статистические данные. Сведения об употребительности, степени известности цитаты крайне полезны для пользователя словарем. Субъективное представление о том, будет ли опознана аудиторией та или иная цитата, нуждается в подкреплении относительно объективными данными словаря.

Центральной зоной словарной статьи является «дефиниция» - объяснение значения цитируемого выражения. Семантическая структура цитаты, а отсюда и формат лексикографического описания, зависит от наличия/отсутствия и характера связи цитаты с текстом (ситуацией)-источником, от объема фоновых знаний и эмоционально-оценочных коннотаций, связываемых носителями языка с цитатой. Семантизация цитаты, не утратившей связи с источником, связана с восприятием ее как части исходного текста. Это делает необходимым приведение в словарной статье конкретных или обобщенных авторских ситуаций. К примеру, невозможно понять смысл цитат: *«Аннушка уже разлила масло»* *«Кому – таторы, а кому – латоры»* без знания контекста источника, и, следовательно, в таких ситуациях сопроводительный комментарий, реконструирующий сюжет произведения, либо отрывок, из которого взято цитируемое выражение, становится ключевым элементом словарной статьи.

Что касается цитат афористического типа (утративших или лишь формально сохраняющих связь с источником), нет жесткой необходимости толковать их через приведение ситуаций их первичного функционирования. Частая воспроизводимость и логическая завершенность (самодостаточность) таких цитат стала причиной их «не-

привязанности» к породившему тексту. «Простота необходимое условие прекрасного», «Рожденный ползать – летать не может. Такие цитаты прозрачны сами по себе и не нуждаются в дополнительном пояснении. Описание цитат этой группы не предполагает толкования их значения в словаре. Тем не менее, в ряде случаев при кажущейся афористичности цитаты, оторванности от авторского контекста, в словаре имеет смысл пояснять ситуацию ее появления/функционирования в тексте-источнике, если эти сведения важны для понимания смысла цитируемого выражения. Для примера: цитата из рассказа В.Г. Короленко «Человек рожден для счастья, как птица для полета», казалось бы, не нуждается в толковании значения. Но в рассказе это изречение пишет ногой безрукий от рождения калека, (что открывает глубинный смысл цитаты), и в словарной статье это должно быть пояснено.

Утрата памяти о первоначальном контексте употребления цитаты, и как следствие – приобретение цитатой нового смысла, новых «семантических напластований», а также изменение эмоционально-оценочной компоненты семантики цитаты вследствие изменения общественных ценностей и приоритетов значительно усложняют ее семантизацию в словаре. Под влиянием жизненной идеологии, приспосабливаясь к изменяющимся культурным, историческим условиям, значение цитат способно как обогащаться новыми смысловыми оттенками, так и утрачивать неактуальные на сегодняшний день компоненты значения. Проследить эволюцию смысла цитаты, т.е. проявить связь и разграничить роли, какие играют старый и новые контексты, экстралингвистические факторы в сложившейся семантике цитаты важно для ее правильного «толкования» в словаре. Именно этого эволюционного момента в существующих словарях нет.

Цитаты семантизируются через описание ситуаций, в которых могут быть употреблены. Это означает, что объяснение значения цитируемого выражения следует дополнять ситуативной характеристикой, которая разъясняет, где, когда, с какой целью, в каком стилевом регистре может быть употреблена данная цитата. Например, цитаты из Гайдара или Ленина теперь носят ностальгический, горько-ироничный оттенок; цитировать Венечку Ерофеева или Эдичку Лимонова – модно, вызывающе, но не солидно; а процитированный Грибоедов или Горький у многих вызывает лишь устойчивые ассоциации со школьными сочинениями. Это приводит к необходимости разработать для словаря цитат особую систему помет, указывающих на употребительность (чрезмерную элитарность, банальность, избитость, популярность, культовость и т.д.) той или иной цитаты. Публично выступающие ораторы боятся звучать слишком рафинированно, цитируя классические литературные произведения. Чтобы не вызвать упреков в снобизме, в речь, адресованную широкой публике, вставляются цитаты, в лучшем случае, из всеми любимого кинофильма, в худшем – из всеми узнаваемой рекламы. Бизнесмен, цитирующий Мольера или Диккенса, не вызывает доверия; политик, вспомнивший Mallarmé или Rimbaud, безнадежно далек от народа. Напротив, есть цитаты «вне времени», «вне моды», блеснув которыми, можно расположить любого собеседника, любую аудиторию. Есть цитаты, уместные в телеобращении на всю страну, идеально подходящие для предвыборной кампании, но абсолютно «запрещенные» для использования, к примеру, на юбилее близких друзей. Именно поэтому должен вводиться сопроводительный комментарий (там, где он особенно очевидно требуется), поясняющий корректное употребление цитаты, ситуацию, стилевой регистр, наиболее подходящую сферу использования и возможного адресата.

В словарной статье должен быть отражен и ассоциативный фон цитаты. Могут быть перечислены наиболее часто отмечаемые слова-стимулы, «вызывающие» появление той или иной цитаты в ситуациях общения. Желательно подчеркнуть и ассоциативные связи между лексемами, возникающие на основе той или иной цитаты.

Еще одним факультативным компонентом, повышающим информативность словаря, является лингвострановедческий комментарий, в котором дается толкование реалий, которые входят в семантизируемое выражение, либо приводятся сведения историко-культурного характера, раскрывающие связь цитаты с историческим явлением, которое лежит в ее основе, либо более широкие сведения о личности и творчестве автора цитаты.

Логическим завершением словарной статьи должен стать иллюстративный материал, который призван продемонстрировать употребление цитаты в конкретной ситуации. Иллюстрации показывают, каким образом описанные особенности цитат реализуются в разных стилях и жанрах языка художественной литературы и живой речи. Различные примеры употребления цитат доказывают правильность выделения в смысловой структуре выражений того или иного значения или оттенка значений; служат моделью, основанием для последующего использования цитаты.

Подводя итог нашим размышлениям, представим возможную структуру словарной статьи. Для каждой заголовочной единицы словарная статья может содержать следующие параметры: атрибуцию; объяснение значения, прагматики, включающее стилистическую характеристику в социально-функциональном, временном, жанрово-стилистическом и коннотативном аспектах; лингвострановедческий комментарий; примечания; иллюстрации.

Разумеется, все словарные статьи не могут строиться по единому структурному образцу. Отдельные параметры описания прецедентных феноменов могут опускаться, что определяется коммуникативным типом словаря, целевыми установками лексикографов, задачами, которые решает словарь и его ориентацией на тех или иных пользователей.

Литература:

1. Берков В.П. О крылатых словах / В.П. Берков, О.В. Беркова // Берков В.П. Большой словарь крылатых слов русского языка / В.П. Берков, В.М. Мокиенко, С.Г. Шулежкова. – М.: Русские словари, Астрель, АСТ, 2000. – С.3-15.
2. Душенко К.В. Словарь современных цитат. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 736 с.
3. John Bartlett. Familiar Quotations. Edited by Justin Kaplan. 16th ed., rev. and enl. – Boston, New York, Paris: Little, Brown and Company, 1992. – 1405 p.
4. The Oxford Dictionary of Quotations. Third Edition. – Oxford University Press, 1979. – 907 p.
5. The Penguin Dictionary of Modern Quotations. Compiled by J.M. and M.J. Cohen. – Penguin Books, 1971. – 664 p.

РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Лыскова М.И.,

к. филос. н., доцент кафедры философии,
иностранных языков и гуманитарной
подготовки сотрудников органов
внутренних дел ТИПК МВД России

Неотъемлемой частью обучения иностранному языку является формирование социокультурной компетенции обучаемых, социокультурное образование, направленное на формирование готовности личности к интеграции в современное поликультурное

общество. Социокультурная компетенция предполагает приобщение к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам и психологическим особенностям обучаемых на разных этапах обучения.

Целью обучения иностранным языкам должно быть не только формирование межкультурной коммуникативной компетенции, важно развивать у обучаемых умение использовать иностранный язык в качестве инструмента познания иной лингвокультуры и расширения своей индивидуальной картины мира. Иностранный язык в данном контексте является средством формирования поликультурного мировоззрения личности.

Общеизвестно, что результатом образования в области иностранных языков должна явиться вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. В современном процессе обучения иностранным языкам особый акцент делается на сопоставлении разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур. Это сопоставление предполагает осознание обучающимися себя в качестве культурно-исторического субъекта, обеспечивает их взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие, и в то же время является средством и результатом формирования вторичной языковой личности. Социокультурная компетенция и готовность к межкультурному социальному взаимодействию являются одним из показателей сформированности вторичной языковой личности.

Адекватность взаимопонимания между носителями разных лингвокультур в условиях межкультурной коммуникации определяется степенью совпадения образов их сознания. Это ставит перед преподавателем иностранного языка задачу формирования у обучающихся готовности к осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка, толерантности, речевого такта и социокультурной вежливости. Реализация этой задачи возможна только при условии, что процесс обучения осуществляется в контексте диалога культур.

Основополагающим источником социокультурной информации является текст как продукт речевой деятельности человека. Языковая форма текста представляет собой пример аутентичного использования средств языка для выражения намерений автора и авторского замысла. Аутентичность текста проявляется в его содержании, лексическом материале, структуре и внешнем оформлении. Аутентичные материалы являются средствами обучения, с помощью которых реализуются воспитательные, образовательные и развивающие задачи учебного процесса, обогащаются лингвистические, социокультурные и энциклопедические знания обучаемых.

Любой текст может рассматриваться как носитель той или иной культуры, как продукт той или иной общественной традиции. Языковой анализ текста тесно связан с межкультурным контрастивным анализом, с экстралингвистическими условиями и целями коммуникации. Именно через текст осуществляется взаимосвязь языковых и внеязыковых факторов, детерминирующих перевод. Текст как объект перевода – это выраженное в письменной или устной форме речевое произведение, предполагающее наличие отправителя и адресата, обладающее определенной структурной организацией, содержанием, ситуативно-обусловленной коммуникативной установкой.

Современное общество определяется прежде всего как общество информационное, человек в нем пребывает в процессе постоянной коммуникации, в котором информация на иностранном языке играет практически такую же роль, как и информация на родном языке. Качественный перевод является непременным условием функционирования информационного обмена и средством удовлетворения запросов современного

человека, он выполняет важную функцию посредника во взаимодействии отдельных культур, так как играет значительную роль в обеспечении доступа к информации.

В данном контексте очевидно, что организация учебной деятельности с использованием текстов на иностранном языке и разработанных к ним заданий проблемно-коммуникативного характера по развитию навыков перевода способствует формированию социокультурной компетенции языковой личности.

«Перевод обеспечивает сиюминутные и долговременные контакты между людьми. Всюду, где существует языковой барьер – от общения двух друзей, говорящих на разных языках, до Интернета, - преодолеть его помогает перевод. Перевод способствует обмену информацией самого разного характера, а этот обмен является базой прогресса человечества. На протяжении многих веков перевод способствовал развитию и утверждению тех гуманитарных ценностей, которые выдвигает на первый план современный человек: терпимость, взаимопомощь, поддержка слабых, стремление к совершенствованию, защита окружающей среды. Во все времена перевод обслуживал самые насущные потребности человечества...»¹.

Каждый раз, когда обучаемый получает текст для перевода, он оказывается перед проблемой выбора, то есть перед необходимостью одновременно решать множество вопросов лингвистического, социального, психологического, этнографического, культурологического планов. Следует заметить, что языковая компетенция обучаемого является составной частью его социальной компетенции; а отражение социального мира в процессе межкультурной коммуникации является одним из существенных социолингвистических аспектов перевода.

Необходимым условием понимания смысла является диалог между языковой личностью и текстом. Человек, интерпретирующий текст, как бы мыслит два раза. На одном языке – воспринимая иноязычный текст и порождая смыслы, а на другом – интерпретируя смысл и облекая в языковую форму смыслы. Языковой анализ любого текста (продукта той или иной общественной традиции) тесно связан с межкультурным контрастивным анализом, с экстралингвистическими условиями и целями коммуникации.

Основы теории перевода как науки заложили блестящие теоретики, обладавшие также и богатым опытом практической переводческой деятельности. Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.С. Бархударов, А.Д. Швейцер, Н.К. Гарбовский, В.Г. Гак, В.Н. Комиссаров, Я.И. Рецкер, А.В. Федоров и многие другие сформулировали основные положения теории перевода, позволившие ей заявить о себе как о науке. Всеми вышеназванными исследователями перевод определяется как пятый вид речевой деятельности, необходимый для обеспечения возможности общения между людьми, говорящими на разных языках. Это уникальная сфера речевой деятельности, особый вид речевой коммуникации, где соприкасаются друг с другом не только разные языки, но и разные культуры и цивилизации. Это творческий, коммуникативный процесс, процесс поиска решения.

Предмет теории перевода – это процесс перевода в широком социокультурном контексте, с учетом влияющих неязыковых факторов – его социальных, культурных и психологических детерминантов. Теория перевода тесно связана с другими науками и в своей основе есть междисциплинарный предмет, при рассмотрении которого трудно обойтись без привлечения социологии, психологии, культурологи, общей теории коммуникации и других отраслей научного знания. В лингвистическом аспекте большое значение играет обращение к контрастивной лингвистике, социолингвистике, психолингвистике, лингвистике текста.

¹ Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. С. 8.

Перевод может быть определен как «однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному («переводческому») анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде; процесс, характеризуемый установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемой различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями»¹.

Другими словами, перевод можно определить как коммуникативно-эквивалентное посредничество, замещение текста в другой языковой и культурной среде. Непосредственно сам процесс перевода носит многомерный и многофакторный характер, он отличается от других видов межъязыковой коммуникации. Сложность и противоречивость характера перевода заключается в парадоксе двух установок – на «верность оригиналу» и на «адресат и нормы его культуры». Одним из критериев успешного перевода является коммуникативная ценность текста, его способность вызывать коммуникативный эффект. На данном этапе возникает вопрос об идентичности фоновых знаний круга реципиентов как оригинала, так и перевода. В межнациональной коммуникации в гуманитарной сфере процесс перевода осложняется тем, что языковое посредничество осуществляется между разными языковыми и коммуникативными общностями. Затруднения бывают обусловлены расхождениями, связанными с особенностями ценностных, понятийных и организационных систем того или иного сообщества.

Любому тексту как системе свойственны принципы целостности, структурности, взаимозависимости системы, иерархичности, множественности описания и др. Обучаемый должен верно и адекватно воспроизвести эту систему средствами языка перевода. Понятие адекватности перевода предполагает соответствие в восприятии оригинального и переводного текстов. При этом необходимо преодолеть системные межъязыковые расхождения, асимметрию культурных реалий, учесть стилистические нормы языка перевода.

Необходимо отметить, что основными критериями отбора текстов должны являться их художественная ценность, гуманистическая направленность, позитивное влияние на личность обучаемого, профессионально-ориентированное содержание.

КЛЮЧЕВОЕ СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ РАССКАЗА Л. АНДРЕЕВА «МОЛЧАНИЕ»

Мамедова Е. Г.,

к. филол. н., учитель русского языка
и литературы общеобразовательной
средней школы №1 г. Мценска

Обращение к ключевому семантическому полю (СП) художественного текста позволяет увидеть творческую индивидуальность автора, специфику преломления в произведении фактов его внутреннего мира, «выделить слова и группы слов, имеющие устойчивый семантический ореол»[6, с. 347] в творчестве писателя.

В своей работе будем исходить из понимания семантического поля как «множества лексических единиц (ЛЕ), обладающих интегральным семантическим признаком» [3, с.32], отражающим в языке определенную понятийную сферу. Этот признак можно считать конституирующим, поскольку именно он задает все семантическое поле.

¹ Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. С. 75.

В состав СП входят компоненты, которые различаются дифференциальными семантическими признаками, обеспечивающими смысловую многогранность поля:

- **Ядро** поля (гиперлексема) – слово с наиболее обобщенным значением, отражающее интегральный семантический признак СП и организующее вокруг себя семантическое разворачивание поля. Лексика, группирующаяся вокруг ядра, располагается на разном расстоянии от него, образуя таким образом центр и периферию поля;

- **Ядерная** (центральная) область поля – лексемы, имеющие интегральное, общее с ядром значение и наиболее однозначно выполняющие функцию поля;

- **Периферийная** область поля – часть СП, представленная единицами, наиболее удаленными в своем значении от ядра. Именно они образуют лексико-семантическую непрерывность языковой системы, поскольку способны вступать в контакт с другими семантическими полями. Периферийные единицы могут иметь контекстуальное значение, если поле строится по определенному тексту произведения.

Состав ключевого текстового поля рассказа Л. Андреева «Молчание» во многом обусловлен мироощущением писателя в эпоху создания произведения (1900г.). Рубеж XIX и XX веков – период сложный, противоречивый, трагический, период крушения веры и нравственных ценностей. «Что-то порвалось, что-то лопнуло... все идет на развалку... Люди не знают, что будет завтра. Мера вещей утеряна», - пишет Л. Андреев в 1902 году [1, с.39].

Писатель «обостренно воспринимает кризисный характер эпохи» [Бугров, с.20], трагизм существования человека, живущего в мире, в котором «Бог умер». Концепция личности в рассказах этого периода весьма пессимистична: человек оказывается бес- сильным противостоять злу, он словно «падает в черную бездну и безуспешно пытается ухватиться руками хотя бы за что-нибудь» [4, с. 45], тонет в океане собственных внутренних противоречий.

В рассказе «Молчание» писатель изображает «безблагодатное», лишенное гар- монии пространство, заставляет читателя проникнуться сильнейшими душевными му- ками главного героя, отца Игнатия, которому суждено пережить самоубийство дочери Веры. Обращение к ключевому текстовому семантическому полю «Молчание» позво- ляет понять всю глубину трагедии героя.

Ядром, смысловой доминантой, отражающей интегральный семантический при- знак поля, является слово *молчание*. Оно начинает употребляться в рассказе не сразу, а лишь во второй и последующих главах, в которых подробнейшим образом описы- ваются муки о. Игнатия после похорон дочери. Автор прибегает к приему семантиче- ского сгущения: ключевое слово поля повторяется Л. Андреевым многократно и по- степенно заполняет все семантическое пространство рассказа.

Сочетаемость гиперлексемы достаточно широка. Контекстуальными партнерами слова *молчание* становятся многочисленные прилагательные (*ясное, долгое, холодное, загадочное, черное, упорно-тяжелое, торжественно-холодное, страшное, все страш- ное и тревожнее*) и глаголы (*наступило, вливается в ухо, дышит, студит мозг, разби- вается о грудь, душит, гонит, поднималось, переползало, заполняло*), благодаря кото- рым слово обретает многочисленные оттенки смыслов и передаваемое им понятие предстает во всей своей зловещей и непобедимой силе.

Л.Андреев доказывает, что молчание может быть более слышимым, чем самый пронзительный звук. Вот почему потрясенному случившейся бедой о. Игнатию каза- лось, что он «слышит *молчание*», в котором чувствовалась печаль, и слезы, и далекий умерший смех. Это было упорное, тяжелое, как свинец, полное упрека *молчание* разби- той параличом жены. Это было гнетущее *молчание* прихожан, которые не испытывали сочувствия к жадному и завистливому «каляному» попу. Но еще более страшным ка-

залось «*молчание* дочери», унесшей с собой тайну происшедшего с ней в Петербурге. Было оно «долгим, холодным, как могила, и загадочным, как смерть».

Оно объемлет все видимое пространство, священник слышит его даже «в торжественно – холодном *молчании* мертвецов и каменных надгробий» на кладбище, куда он приходит терзаемый страшными нравственными муками, чтобы попытаться поговорить с дочерью и узнать тайну ее смерти. Склонившись над могилой, он предпринимает «настойчивую попытку (нереализуемую для человека) перейти грань между мирами, он жаждет получить ответы на мучающие его вопросы *оттуда*» [5, с.122]:

- Вера, скажи!

Но он не слышит ничего, кроме «гулкого *молчания*». Все наполнено им, «роковым *молчанием*», «оно поднимается от могил, им дышат угрюмые кресты; тонкими, удушающими струнами оно выходит из всех пор земли, насыщенной трупами». *Молчание* душит о. Игнатия. Мы видим героя, в ужасе мечущегося по могилам в безуспешной попытке уйти от этого страшного молчания. Но оно «разливалось до самых кирпичных стен кладбища, тяжело переползало через них и затопляло город», не оставляя о. Игнатию ни малейшей надежды вернуть душевное равновесие.

Андреевский герой остро ощущает на себе власть молчания, которое словно обретает лицо, начинает жить отдельно, персонифицируется, превращаясь в тайную, несокрушимую силу. Показать это ярко и убедительно автору в значительной степени позволяют элементы *ядерной области* текстового семантического поля «Молчание», имеющие интегральное, общее с ядром значение.

Данный компонент СП представлен главным образом глаголом *молчать* в разных формах, а также синонимичными ему лексическими единицами. Они многократно используются уже в первой главе, которая повествует о событиях, предшествующих самоубийству, о похоронах и об опустевшем после смерти Веры доме [5, 121]. Контекстуальными партнерами глагола *молчать* становятся многочисленные существительные (*о. Игнатий, жена, глаза, уста, клетка, дом*).

Упорно *молчит* дочь Вера, которая не желает или боится поделиться с родителями своей бедой. Это молчание вызывает в о. Игнатии сначала «злую ненависть к страшному и непонятному городу», погубившему ее дочь, а потом и гнев против самой Веры:

- Ну что же ты молчишь?... Вот он Петербург-то твой!

Не это ли сыграет роковую роль в решении девушки уйти из жизни? Казалось бы, прояви он хоть немного терпения и ласки, все сложилось бы иначе. Но «каляный» поп «*перестал говорить* с дочерью», раздраженный и озлобленный, отвернулся от нее. После случившейся трагедии жена Ольга Степановна не может попрощаться с Верой, потому что у нее, разбитой параличом, «*язык лежал во рту громадный и тяжелый*».

Значение лексемы *молчание* также актуализируется в семантике входящих в ядерную область поля прилагательных и причастий (*тихие* (комнаты), *немые* (глаза, уста), *тихая, беззвучная* (ночь), *невысказанное* (слово), *молчащие* (глаза)). Они позволяют Л. Андрееву ярко и емко нарисовать опустевший, безмолвный мир, в котором окажется о. Игнатий.

Впоследствии чувство вины за собственное бездушие будет терзать героя. Но о. Игнатий попытается оправдать себя, снять с себя эту страшную ношу:

- Стыдно мне! На улицу выйти стыдно! Из алтаря выйти стыдно! Перед богом стыдно! Жестокая, недостойная дочь! В гробу бы проклясть тебя!

Священнику очень важно увидеть поддержку в глазах жены, тогда бы он поверил, что в этой беде его вины нет. Но «глаза ее *молчали*»... О. Игнатий оказывается в страшном тупике, вырваться из которого ему не может помочь ни вера в бога (о религиозном утешении он даже и не вспомнит), ни настойчивые попытки понять причину

трагедии. Вместе с молчанием в жизненном пространстве героя и в художественном пространстве рассказа поселяется пустота, одиночество, смерть.

Столь широкое семантическое развертывание СП «Молчание» осуществляется благодаря периферийной области поля. Она представлена прежде словами категории состояния (*холодно, страшно, все страшнее и тревожнее*), именами существительными (*печаль, смущение, страшная тревога*), передающими душевное состояние главного героя.

К области периферии СП «Молчание» примыкает также лексическая парадигма, включающая прилагательные и причастия: *одинокый* (обед), *темный опустевший* (дом), *нежилое заброшенное* (помещение), *пустая* (кровать), *пустынное* (небо), *омертвевшая* (листва), *могильно-холодное* (что-то), *угрюмо-серые* (кресты).

Периферийные лексемы в своем узуальном употреблении практически не связаны с темой *молчание*, но в окказиональном значении, которое они обретают в рассказе Л. Андреева, соотносятся с ней: для главного героя молчание сопряжено с тревогой, печалью, пустотой, смертью. Эти ассоциативные связи, возникающие в контексте, значительно расширяют границы СП.

Благодаря конституирующим единицам ключевого семантического поля рассказа, образ молчания усложняется. Первоначально слово *молчание* реализует в произведении свое прямое номинативное значение. Однако его семантика не остается неизменной: под влиянием контекста она расширяется, слово приобретает новые смыслы и трансформируется в *метафору смерти*.

Финал рассказа безнадежно печален. Л. Андреев не желает утешать читателя, поэтому не оставляет своему герою ни малейшего шанса обрести утраченный душевный покой. В этом автор видит глубокий смысл: «разрешение трагизма бытия писатель обретает в осознании страдания как необходимой искупительной жертвы за грехи человечества».

Литература:

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений: в 6 т. Т.1. Рассказы. 1898-1903 гг. / Редколл.: И. Андреева, Ю. Верченко, В. Чуваков. – М.: Худож. лит., 1990.
2. Бугров Б. Мятая душа // Леонид Андреев. Пьесы. – М.: Советский писатель, 1991
3. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. – М.: Просвещение, 1989.
4. Мескин В.А. Поиск истины в творчестве Л. Андреева // Русское слово. – 1993. – №1. – С.43-47.
5. Михеичева Е.А. Мастерство Андреева-рассказчика (на примере рассказа «Молчание») // Писатели Орловского края. XX век: Методические рекомендации и материалы. – Орел, 2005. – С. 120-125.
6. Романовская С.В. Ключевые семантические поля в художественном тексте // Семантика языковых единиц: Доклады VI международной конференции. – Т.2, 1998. – С. 347-349.

ОПОСРЕДОВАННОЕ ДЕЛОВОЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Мартынова Н.А.,

к. филол. н., доц.,

старший преподаватель кафедры

русского и иностранных языков

Орловского юридического

института МВД России

Межкультурная коммуникация - явление весьма многостороннее и изучается различными дисциплинами. Роль межкультурной коммуникации в формировании языковой личности важна, и она определяет факторы развития навыков общения.

Межкультурная коммуникация одновременно подтверждает и опровергает постулаты нормального общения, впервые сформулированные Х.П. Грайсом, а затем развитые и дополненные другими учеными. С одной стороны, межкультурное общение подчиняется тем же правилам, что и коммуникация внутри одной культуры. С другой стороны межкультурная коммуникация по сути своей предполагает закономерные нарушения этих правил в силу своей специфики. Принципы кооперации Грайса, которые рассматриваются как необходимое условие успешного общения, не всегда срабатывают в процессе межкультурной коммуникации, а иногда даже становятся препятствием на пути к взаимопониманию. К основным категориям успешного общения Грайса относятся:

1. Категория количества
2. Категория качества
3. Категория уместности
4. Категория способа

Категория количества подразумевает количество информации, достаточной для полноценного процесса коммуникации, то есть высказывание должно быть настолько информативным, насколько это необходимо. При этом информации не должно быть слишком много, так как сверхинформативность может сбить с толку адресата, отвлекая его от главного предмета разговора. Кроме того, как отмечает Х.П. Грайс, если адресат заподозрит преднамеренность многословия адресанта, это даст ему повод усомниться в правдивости передаваемой информации.

Категория качества предполагает искренность и правдивость информации. Искренность при внутрикультурном общении выражается не только при помощи вербальных средств, но и при помощи невербальных (жесты, мимика) и паравербальных средств (паузы, интонация), что весьма сложно при межкультурной коммуникации. Так как жесты и интонационное оформление речи в разных языках имеют разное значение. И эти расхождения могут привести не только к коммуникативному дискомфорту, но и к коммуникативной неудаче.

Постулаты нормального общения требуют от коммуникантов искренности и правдивости. Однако понятия об истинности суждения в разных культурах могут различаться из-за таких факторов, как относительность понятий времени, пространства, оценочных суждений, этических и моральных норм и т. д. Следствием этих расхождений может стать недоверие участников межкультурного общения друг другу, представляющее собой серьезную коммуникативную помеху.

Категория уместности представляется более важной для межкультурной коммуникации, чем для внутрикультурного общения, так как при внутрикультурном общении участники диалога обладают общими фоновыми знаниями, что позволяет им избежать

коммуникативного дискомфорта, несмотря на резкую смену предмета разговора или нежелание следить за мыслью собеседника. Различия в культурной базе собеседников при межкультурной коммуникации может привести не только к коммуникативному дискомфорту, но и к полному непониманию.

Способ коммуникации тоже является важной категорией общения. Х.П. Грайс считает, что основное условие успешного общения – ясность, простота и понятность высказывания. Краткость и последовательность в изложении своих мыслей позволяет сделать общение предельно комфортным для воспринимающей стороны. Нелепость выражения и двусмысленность осложняют процесс коммуникации, создавая аномальные ситуации общения. Обращаясь к собеседнику участник диалога должен учитывать индивидуальные особенности собеседника, влияющие на успешность коммуникации: его возраст, уровень интеллектуального развития, интересы и т.д. Чем меньше информации о собеседнике мы имеем, тем более последовательно, четко и кратко следует излагать свои мысли.

При межкультурной коммуникации такая категория успешного общения как категория способа приобретает особое значение и важность. Учитывая то, что коммуникация в данном случае проходит в необычных условиях. Мы не просто имеем дело с собеседником, о котором мало знаем, но мы имеем дело с человеком, погруженным в другой культурный континуум. Межкультурная коммуникация проходит между собеседниками, имеющими разные культурные базисы. В процессе межкультурной коммуникации понятие адекватности не всегда отвечает их ожиданиям.

В условиях расширяющегося международного сотрудничества во всех сферах деятельности особую значимость приобретает обучение опосредованному общению на иностранном языке студентов неязыковых специальностей. Уже в процессе получения образования в высшей школе им приходится иметь дело со статьями по избранному профилю, которые надо уметь читать с теми или иными целями, конспектировать и реферировать. По окончании вуза в процессе работы в сфере финансово-экономических знаний умение не только прочесть, но и написать текст на иностранном языке оказывается очень важным в условиях конкуренции.

Очевидным является тот факт, что на продвинутом этапе обучения иностранному языку у студентов соответствующей специализации должны развиваться профессионально-ориентированные умения работы с такого рода текстами в соответствии с направленностью профессиональной деятельности не только на межрегиональные, но и на международные экономические связи.

Обусловленное социальным заказом общества, деловое иноязычное общение, как в устной, так и письменной формах, является одной из самых значимых составляющих содержания обучения будущих специалистов. Вузовский курс иностранного языка призван носить коммуникативный характер, поэтому его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями студентов. В связи с этим на первый план выступает необходимость изучения вопросов взаимодействия коммуникантов в процессе профессионального сотрудничества, например, обмен деловой корреспонденцией, проведение презентаций, совещаний, переговоров, участие в совместных семинарах и конференциях с учетом социокультурной специфики делового партнёра.

До настоящего времени исследования проблем профессиональной компетенции затрагивало преимущественно её лексико-стилистический аспект. Это не было связано с анализом когнитивных аспектов организации профессиональной опосредованной коммуникации, в основе которой, как правило, лежит аутентичный текст специального характера. Речь идёт об использовании текста-реферата в коммуникативной практике будущих специалистов, в котором содержится специальная лексика, используемая в ситуациях непосредственного общения с опорой на аутентичный профессионально-

ориентированный текст. Основные функции коммуникации находятся в тесной взаимосвязи с основными коммуникативными интенциями личности в профессионально ориентированном обмене информацией и при решении практических задач.

Коммуникативно-когнитивные умения, необходимые для успешного делового межкультурного общения, наиболее полно могут быть сформированы при помощи учебного материала – аутентичных текстов. Тексты, отражающие социокультурную специфику делового общения, создают в сознании студентов новые связи и комбинаторику уже имеющихся элементов профессионального знания и деловой культуры, т.е. создают новое знание, необходимое для успешной профессионально-ориентированной коммуникации.

При этом задания когнитивного характера направлены на преодоление рациональным путём трудностей понимания текста не только лексико-грамматического характера, но трудностей стилистического, лингвострановедческого, социокультурного характера. Такие задания призваны осуществлять в реальном смысле познавательное освоение аутентичных профессионально-ориентированных текстов.

Задания коммуникативного характера ориентированы на использование полученной личностно- и ценностно-значимой информации в процессе опосредованного или непосредственного общения.

Для успешного обучения тому или иному виду речевой деятельности следует чётко представлять, какие умения нужно развивать у обучаемого. В методической литературе принято деление вышеназванных умений на группы:

- *рецептивных умений*, обеспечивающая восприятие, понимание и извлечение из текста профессионально- и ценностно-значимой информации.

- *репродуктивных умений*, связанных с воспроизведением языкового и речевого материала, содержащегося в тексте, на основе ключевых слов, опорных предложений.

- *репродуктивно-продуктивных умений*, направленных на интерпретацию текста (написание текста реферата).

- *продуктивных умений*, позволяющих использовать интерпретированную информацию в ситуациях опосредованного и непосредственного общения (ролевые игры, ситуации профессионального взаимодействия).

К доминирующим умениям, на развитие которых следует делать акцент, относятся умения репродуктивно-продуктивного и продуктивного характера. Применительно к реферированию такими умениями считаются:

1. умение определять основную тему и подтемы текста;
2. умение синтаксической трансформации и лексического перефразирования ключевой информации;
3. умение сравнительно-сопоставительного анализа сведений и фактов;
4. умения использования информации в профессионально-значимых ситуациях реальной коммуникации.

Таким образом, можно утверждать, что межкультурная коммуникация имеет некоторые отличия от обычного внутрикультурного общения. Межкультурная коммуникация представляет собой особую форму коммуникации двух и более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур. Обмен информацией может происходить как непосредственно, то есть лично, так и опосредованно, то есть через аутентичные тексты. Процесс межкультурной коммуникации есть специфическая форма деятельности, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации. Изучение иностранных языков и их ис-

пользование как средства международного общения сегодня невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций и т.д. Только сочетание этих двух видов знания – языка и культуры – обеспечивает эффективное и плодотворное общение. А деловое межкультурное общение подразумевает еще и третий компонент – знание своей профессиональной сферы.

Литература:

1. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие для вузов. – М.: Юнити-Дана, 2004. – 271 с.
2. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Институт языкознания РАН, 1996. – С.7-22.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 476 с.
4. Кабакчи В.В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001. – 480 с.

О КЛАССИФИКАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Новикова Т.В.,

к.филол.н., доц., доцент кафедры
английской филологии Орловского
государственного университета

В переводоведческой литературе изначальное деление видов перевода с точки зрения того, с чем работает переводчик, строится на противопоставлении: художественный – нехудожественный (= информативный). Далее художественный перевод принято подразделять на подвиды в зависимости от жанра произведения: проза, поэзия, драматургия, художественная публицистика. Однако, на наш взгляд, вполне правомерно выделять подвиды художественного перевода и с переводческой точки зрения, т.е. в зависимости от участия в переводческом процессе автора оригинала. В таком случае разновидностями художественного перевода могут стать собственно перевод, авторский перевод, авторизованный перевод, перевод – соавторство. Охарактеризуем каждый из этих подвидов подробнее.

Под собственно переводом в этой классификации следует понимать перевод художественных произведений, осуществленный переводчиком независимо от автора оригинала и без его непосредственного согласия или участия. В качестве примеров такого подвида перевода могут служить многочисленные переводы, выполненные классиками отечественной переводческой школы: И.А. Кашкиным, Н.А. Волжиной, Е.Д. Калашниковой, Р.Я. Райт-Ковалевой, М.Е. Лорие, а также плеядой блестящих переводчиков более позднего периода: В. Гольцшевым, В. Харитоновым, А. Богдановским, Е. Витковским, С. Ильиным и другими. Уровень переводов многих отечественных переводчиков был и остаётся настолько высоким, что, по мнению некоторых критиков, создаваемые ими произведения на переводящем языке подчас становятся лучше великих оригиналов; см., например, переводы немецких классиков, выполненные С. Аптом.

Авторский перевод осуществляется самим автором оригинала. Самыми яркими примерами такого подвида перевода в отечественной литературе можно считать произ-

ведения В. Набокова и И. Бродского. И писатель, и поэт, по разным причинам, создавали один и тот же текст как на русском, так и на английском языке. Так как художественный билингвизм – явление достаточно редкое, то примеров такой разновидности художественного перевода не может быть много в силу сложности данного вида речевой деятельности как таковой. Из современных, ныне живущих авторов, сюда можно было бы отнести А. Маканина, однако, насколько нам известно, упомянутый автор больше пишет по-французски, чем по-русски, и переводами своих произведений на русский язык не занимается.

Авторизованный перевод – это создание художественного текста, в который переводчик сам, без согласования с автором оригинала, вносит различного рода изменения. Эти изменения касаются структуры, сюжета, состава действующих лиц, средств художественного воплощения идей и образов и т.д. Данная разновидность перевода, при которой переводчик, в соответствии с традициями французской переводческой школы, позволяет себе «улучшать» и «облагораживать» исходные тексты, уходит в прошлое. Знаковой фигурой для отечественного художественного перевода здесь является Иринарх Введенский, известный переводчик английской классической литературы 19 века. В Советском Союзе авторизованный перевод применялся не столько с художественными, сколько с идеологическими целями, т.е. в качестве своеобразного шлагбаума, не позволявшего вредным идеям, проповедуемым иноязычными авторами, проникать в страну и в умы людей.

Перевод – соавторство предполагает постоянный тесный контакт автора оригинала и переводчика. Такое совместное творчество двух личностей берёт начало в последней четверти 20 века, когда появилась и прочно утвердилась возможность непосредственного общения представителей двух различных культур. Так, например, итальянец Умберто Эко, португалец Жоржи Сарамагу, француз Жак Дерида доверяли и доверяют свои произведения только хорошо проверенным переводчикам. А немецкий писатель Гюнтер Грасс настолько серьёзно относится к переводу своих текстов на другие языки, что регулярно устраивает встречи-семинары, на которые к нему съезжаются проверенные временем переводчики со всего мира. Писатель читает им свои новые работы, обсуждает с ними трудные места, гуляет по городу, знакомит с жизнью современной Германии.

По нашим наблюдениям, в начале 21 века, наряду с тем, что продолжает успешно функционировать собственно перевод, т.е. перевод художественных произведений в классическом смысле этого слова, отмечается ярко выраженная тенденция к осуществлению перевода-соавторства.

Таким образом, к переводу – соавторству (co-writing) можно отнести не только написание листовок, памфлетов, туристических буклетов, рекламных текстов, о чём упоминается в учебниках по переводоведению, но и совместные усилия автора текста оригинала и переводчика в сфере художественного перевода.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Павленко Н.Б.,

к.филол.н., профессор,
зав. кафедрой иностранных языков
Орловского филиала РАНХ и ГС

Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидна. Этим термином называется «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам»¹. Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру. За каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Преподавание иностранных языков в России переживает период коренной перестройки, пересмотр целей, задач, методов, материалов и т.д. Перемены в этой сфере огромны: бум общественного интереса, взрыв мотивации, коренные изменения к этому предмету. Новое время, новые условия потребовали пересмотра общей методологии, а также конкретных методов преподавания иностранных языков. Эти новые условия – «открытие» России, ее стремительное вхождение в мировое сообщество, скачки политики, экономики, культуры, идеологии, смещение и перемещение народов и языков, изменение отношений между русскими и иностранцами, абсолютно новые цели общения. Все это не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков. Преподаватели оказались в центре общественного внимания: специалисты в различных сферах науки, культуры, бизнеса, техники и во всех других областях человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка. Иностранные языки, в первую очередь, английский язык, требуется им исключительно **функционально**, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран.

Как отмечают многие лингвисты, заимствования из американского варианта английского языка являются самой яркой чертой развития современного русского языка, что сравнимо с «засильем» французских заимствований 18-го века².

В создавшихся условиях для удовлетворения социально-исторических потребностей общества в МГУ им. М.В. Ломоносова был создан новый факультет, открывший новую специальность – «неофилологию». Основные принципы подготовки формулируются следующим образом:

- изучать языки функционально, в плане их использования в различных сферах жизни общества;
- обобщить огромный теоретический и практический опыт преподавания иностранных языков;
- научно обосновать и разработать методы обучения языку как средству общения между профессионалами в сочетании с культурой, экономикой, правом и др. отраслями науки, которые требуют применения иностранных языков;
- изучать языки в синхронном срезе, в тесной связи с миром изучаемого языка;

¹ Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М., 1990. С. 26.

² Маякова В.Н. Словарь англицизмов – американизмов, активно функционирующих в современном русском языке / В.Н. Маякова, Т.В. Новикова // Язык и коммуникация: изучение и обучение. Вып 7. Орловский гос. ун-т, 2000. С. 6.

- разработать модель подготовки преподавателей иностранных языков, специалистов по международному и межкультурному общению, специалистов по связям с общественностью¹.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Научить общаться (устно и письменно) – это трудная задача, осложненная тем, что общение – не просто вербальный процесс. Эффективность общения зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого. Речь уже идет о необходимости более глубокого изучения мира носителей языка, их культуры, их образа жизни, национального характера, менталитета и т.п.

Реальное употребление слов в речи в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива. «Язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни»². В основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Знать значения слов и правил грамматики явно недостаточно, чтобы пользоваться языком как средством общения. Нужно знать, когда сказать/написать, как, кому, при ком, где, как данное значение/понятие живет в реальности мира изучаемого языка.

Изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речеупотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические и тому подобные коннотации единиц языка и речи. Особое внимание уделяется реалиям. Их глубокое знание необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке.

Итак, в языковых явлениях отражаются факты общественной жизни данного говорящего коллектива. Задачи обучения иностранному языку как средству общения неразрывно сливаются с задачами изучения общественной и культурной жизни стран и народов, говорящих на этом языке.

ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ЖАНРОВ МЕДИАТЕКСТА

Пастухов А.Г.,

к. филол. н., доц., зав. кафедрой
иностраннных языков
Орловского государственного
института искусств и культуры

На сегодняшний момент общепризнанным является тот факт, что современные медиа не только отражают объективную реальность, но и формируют свою собственную. Обсуждение набора проблемных тем не всегда отражает объективную иерархию социальных проблем. Это связано не столько с умением убеждать или переубеждать, как принято думать, сколько со способностью медиа привлекать к себе общественное внимание и влиять на причины, лежащие в основе оценки или принятия того или иного

¹ Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Изд-во МГУ, 2008. С. 31.

² Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи. М., 1993. С.185.

решения¹. Известно, что формирование определенной оценки в медиа относительно событий, а также оказание воздействия на его когнитивную, аффективную и поведенческую стороны, происходит с помощью различных способов передачи и репрезентации информации современными медиаисточниками².

В самом начале зададимся вопросом: как жанр публикации в медиа соотносится с предметом отображения? Несмотря на различие распространенных мнений, не стоит все-таки глобально соглашаться, что жанр во всех случаях публикации зависит от предмета отображения. При этом следует признать, что если публикации отображают предмет, находящийся во **внешнем** по отношению к автору выступления **мире**, то они будут относиться к одной группе жанров. Если же предмет отображения относится, например, к **внутреннему миру** автора, то созданная им публикация будет включаться в другую жанровую группу. Иными словами, возникновение жанра, действие процессов самоотображения, развитие жанрообразующих факторов подводит нас к возможности дифференциации жанров, исходя из своеобразия предметов отображения (сравн.: информационные, аналитические, художественно-публицистические жанры).

Рассмотрение этих факторов помогает уяснить роль целевой установки в жанрообразовании. Жанровые особенности отражают и выявляют темы какого-либо одиночного феномена, возможные тенденции его развития, или внутренние ценности предмета и т.д. Большинство медиажанров нацелены на объяснение этих взаимосвязанных явлений, определение тенденций, закономерностей их взаимодействия, установление ценностных установок, влияющих на формирование прогноза развития ситуации, процесса или явления. Некоторые из них носят всего лишь проективный характер, поэтому программа нашего исследования касается либо одиночных феноменов и поэтому преследует цель сообщения читателю о важнейших событиях, но и, в большей степени, выявления причин, значимости для аудитории³, в особенности, в отношении авторства или выносимых в том или ином медиатексте оценок. Не последнее место здесь отводится материалам, дающим оценку каким-то уже известным аудитории событиям, явлениям, указывающим причины, или раскрывающим мнения компетентных в данном вопросе лиц.

Итак, что же такое содержательный анализ в медиа? Сам термин **содержательный анализ** или **анализ содержания** не получил широкого распространения. Наиболее принятым в лингвистическом употреблении стал термин **контент-анализ** (от англ.: contents – *содержание, содержимое*), обозначающий стандартную методику исследования в области общественных наук, предметом анализа которой является содержание определенных текстовых массивов и корпусов текстов как продуктов коммуникативной деятельности. В отечественной исследовательской традиции контент-анализ дефинируется как количественный анализ текстов с целью последующей содержательной интерпретации и выявления закономерностей их функционирования речи.

Контент-анализ применяется при изучении источников, инвариантных по структуре или существу, но внешне бытующих как не систематизированный беспорядочно организованный текстовый материал. Философский смысл контент-анализа, как исследовательского метода, состоит в переходе от многообразия текстового материала к аб-

¹ Пастухов А.Г. *Agendasetting* или установление повестки дня в медиатексте // Медиатекст: стратегии – функции – стиль: монография / Л.И. Гришаева, А.Г. Пастухов, Т.В. Чернышова (отв. ред.). Орёл: ОГИ-ИК, ООО «Горизонт», 2010. С.171.

² Гусякова А.В. Типологические характеристики способов передачи информации в печатных и электронных СМИ XXI века // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. №8. С. 191-199.

³ Тертычный А.А. Жанры периодической печати / Учеб. пос. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2011. С. 43.

страктной модели содержания текста. В этом смысле контент-анализ является одной из исследовательских процедур, активно используемых в сфере медиапрактики.

Чтобы представить объем понятия категории **содержание**, из названия «контент-анализ» необходимо выявить более-менее формальные категории, на которых строятся содержательные измерения медиа, участвующие в специфическом жанрообразовании. Это касается в первую очередь т.н. информационно-ориентированных жанров, а также большинства видов новостных форматов. Содержательные аспекты касаются широкого жанрового разнообразия в медиа: ток-шоу, писем к редактору, рекламы, Интернет-общения и т.п. Если указанные жанры получают своё развитие, то их анализ переходит и на другие неклассические форматы медиа.

Роль параметров в контент-анализе выводит нас на самые маленькие текстовые единицы, в которых отмечается *встречаемость* каких-либо переменных. Здесь единица контекста предназначена для того, чтобы установить их характеристики, такие, как, например, позитивная или негативная оценка¹.

В этом месте отметим ещё раз: кодирование содержания в журналистике зависит от значения. Поэтому классификация кодировочных потребностей и типов кодирования единиц определяет формулировки референциальных категорий (тематические блоки единиц) и влияет на их содержание: тема, события, место, акторы и собственно события, новости, находящиеся в центре внимания и определяющие контент актуальных медиа, как **тематических** (перекрещивающихся дискурсивных структур)².

Основные знания о кодировании единицы (вне зависимости от смысла) и кодирующей информации имеют различные ссылочные типы, определенные типы кодирования. Оба относятся к репрезентации реальных событий и находятся в центре внимания классификаций фактов, «отсортированных» несколькими альтернативами, когда знания определений включают также знания т.н. «кодировочных правил», охватывающих «значительные цепи логических рассуждений» (Inferenzschlüsse)³.

Тема. Говоря о категориях содержания, необходимо выделить случаи, определяющие само содержание: из списка наиболее значимых тем, что является сложной (и отчасти недооцененной) задачей в области определения содержательных категорий, в первую очередь, из-за их методологической необоснованности, когда каждому интуитивно интересно понять, какие вопросы в настоящее время являются наиболее важными. Для этого, вероятно, целесообразно привлечь характеристики российской медийной действительности и обратиться к ресурсу «ЗАГОЛОВКИ.РУ»⁴. Так, в 2012 г. самое большое количество «номинаций» получили и сохраняют до сих пор следующие темы портала: «Выступление оппозиции в России», «Политический кризис в Грузии», «Убийство Анны Политковской», «Политическая ситуация на Украине», «Олимпиада 2014», «Финансовый кризис в России и мире», «Иранская ядерная проблема», «Дело Михаила Ходорковского и Платона Лебедева», «Размещение систем ПРО в Восточной Европе», «Взаимоотношения с Белоруссией», «Инфляция в России» и т.д.⁵

Очевидно, что эти темы отличаются друг от друга не только по своим масштабам и особой устойчивости. Ведь они сохраняются в этом «хит-параде» довольно длительное время благодаря масштабности и степени детализации. И хотя в исследованиях пока нет ещё стандартных и однозначных дефиниций, что такое **тема**, тем не менее, (по

¹ Тичер С. Методы анализа текста и дискурса / С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак, Веттер: Пер. с англ. Харьков: Гуманитарный Центр, 2009. С. 94.

² Rössler P. Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2010. S. 132.

³ Rössler P. – Ibid.

⁴ См.: www.zagolovki.ru (по состоянию на 22.10.12).

⁵ Ранжированы в порядке представления на портале.

отношению к медиа) существует очевидная степень единства учёных, касающаяся ее определения как:

- конкретных, связанных с событиями событий, информация о которых оперативно появляется в медиа;
- социального дискурса, в который «встраивается» это событие (в этом случае мы имеем право говорить об этой «теме»);
- большой социальной сферы, которой подчинен этот дискурс.

Сравните, например, представление темы «политика» и её подразделов на информационном портале РАМБЛЕР.РУ. Так, подраздел «Государство и общество» имеет несколько тем, из которых на основании количества сообщений выделяются явные лидеры – «Власть» – (134), «Неправительственные организации» – (92), «Партии и организации» – (82). См. также распределение темы полностью:

ТЕМА: ПОЛИТИКА

ПОДРАЗДЕЛ: /Все / Государство и общество

Армия и вооружение - 39, Власть - 134, Международные отношения - 32, Национальные отношения - 31, Неправительственные организации - 92, Органы социальной защиты - 16, Партии и организации - 82, Правоохранительные органы - 9, Службы спасения - 1.

Следует различать **тему** и само событие. Ежедневные обновления отражают тематические новации. Если открыть ленту новостей, то несложно ощутить в её представлении «квазиерархические связи» темы или, даже при незначительных проблемах понять, как реализуются единицы анализа на разных уровнях и во взаимоотношениях друг к другу.

Перевод в категорию контент-анализа означает, что кодировочная единица «тема» может быть рассмотрена на самых разных уровнях. Таким образом, кодировочные возможности предлагают решения на различных уровнях. Они (уровни) часто ссылаются на известные события низшего порядка, или их освещение. Иными словами, там, где «расследовательская журналистика» имеет больше шансов и связей по сравнению, например, с комментарием на злобу дня в еженедельном издании политики и журналисты в анализе ситуаций используют и другие единицы анализа, направленные на выявление т.н. «треугольника кодирования», который мы рассматриваем в данной работе. Так, например, отдельные темы хорошо иллюстрируют (в динамике), что может быть в равной степени применимо к другим категориям содержания. Сравн. динамическое развитие темы кризиса в отражении российских изданий:

КОМСОМОЛЬСКАЯ ПРАВДА

Ждать ли этой осенью очередного кризиса?

Что нас принципиально отличает от финансовых катаклизмов прошлых лет и к чему стоит готовиться этой осенью (15.08.2012)

РБК DAILY

В случае кризиса Резервного фонда хватит на четыре года

«Даже во время внезапного и сильного кризиса деньги Резервного фонда позволят не урезать бюджет как минимум полтора года, подсчитали в Минфине» (8.10.2012)

РОССИЙСКАЯ ГАЗЕТА

Все только начинается

Евгений Примаков – о проблемах участия России в ВТО (12.10.2012)

Место. В представлении информации важную роль играет то обстоятельство, в каком месте, где происходят события. В новостном формате «географическая близость» важна не только для собственно обнаружения места. Логика иерархического кодирования – от отдельных стран и континентов, регионов – дифференцируемых гло-

бально от уровня страны до уровня муниципалитетов. Характер и динамика главных новостей может иметь общую или внутреннюю адресованность для новостийного употребления и реализуется на уровне «местной соотнесённости» по отношению к какому-либо городу или населенному пункту.

Следует отметить также, что в каждом случае необходимые атрибуты места обязательно указываются, если невозможно просто дать ссылку на карте мира, однако большинство таких случаев происходит без учёта потребности в точной привязке к месту. Такая гибридность, (а именно она должна учитывать предпочтения места события в структуре публикации) ранжирует события по важности и интенсивности, дифференцирует причины их значимости для адресата, потому что мера сенсации, место инцидента имеет всё-таки высокую значимость.

Индикатор места, как правило, является элементом иерархического кодирования, который предусматривает различную степень региональной привязки. На практике контент-анализ показывает, что категория места используется в том случае, когда очень подробные характеристики о месте поляризуются – от широко известных ориентиров до малоупоминаемых регионов. Посмотрим, как это происходит, например, в «шифровании» некоторых новостей в прессе.

События в России, в европейских странах, США часто содержат название города (населенного пункта), в то время как Африка, Азия и Австралия воспринимаются читателем лишь как события, произошедшие на этих континентах. Такое кодирование названий (групп) стран вырывается из схемы, если они относятся к региональным структурам, которые не могут быть выстроены по территориальной логике. Тут не важно само их расположение. Поэтому особенно полезно проводить различие между местом события в системе средств кодирования и самой ссылкой на место события.

Когда случился инцидент с российскими моряками, простое локальное кодирование инцидента ограничилось упоминанием «У берегов Африки». Но авторы сообщения вероятно пошли дальше, и в тексте сообщения ввели ограниченную локализацию события с необходимыми географическими привязками (*берега соседнего африканского государства Бенин, ВМС Того*), позволяющие содержательно взглянуть на возможные, в т.ч. пристрастные оценки события. Сравн. пример:

У берегов Африки добычей пиратов стал греческий танкер, который вел экипаж из 24 российских моряков. Попытка военных катеров отбить танкер потерпела неудачу.

*У берегов Того грабители захватили греческий танкер Energy Centurion с российским экипажем. На борту судна находятся 24 моряка, а также около 50 тысяч тонн топлива. На перехват захватчикам выдвинулись патрульные катера ВМС Того, однако бандиты завязали с ними перестрелку и смогли уйти от погони. По предварительным данным, никто из экипажа не пострадал. **Власти Того** утверждают, что после захвата судно взяло курс к берегам **соседнего африканского государства Бенин**. Представитель компании-судовладельца заявил, что захватчики танкера – не из тех пиратов, которые могли бы потребовать выкуп. Судно досталось обычным грабителям, и, скорее всего преступники освободят людей, как только выкачают топливо из баков и опустошат трюмы¹.*

Актор. Изображение и обозначение людей играют в медиа не менее важную роль, чем место. Это своеобразный знак действия при изображении, например, итогов выборов, принятии политических решений, социальных проблем и т.п. Такая методика – изображение людей через их судьбы или жизненный путь – используется весьма активно и особенно с учётом (само-) представления людей в интервью или через диалог. И это совершенно объяснимо, т.к. разговор на ток-шоу, рейтинг в таблоиде, или статья в

¹ <http://www.ntv.ru/novosti/326738/> (29.08.2012, 06:22).

бизнес-журнале обязательно содержат в своей структуре образ акторов или института. Исследователи отмечают, что, тем не менее, все они могут возникнуть на основе этих, казалось бы, простых категорий на уровне номинации. Решение проблем кодирования персонажей политического или медийного истеблишмента заключается в отношении конкретных вопросов¹.

С этой целью следует осознавать, как должны быть закодированы акторы. Это довольно большой фрагмент действительности (партия, общественная организация и т.п.), когда мы можем получить гипотетически различные портреты. В принципе, это должно предусматривать различные единицы анализа, которые выводят разумное и адекватное восприятие акторов. В некоторых случаях придётся пойти дальше в определении самих акторов как единиц анализа. Но даже с разумным выбором их в качестве единицы анализа, очевидно, что существует гораздо больше акторов, чем можно или имеет смысл привести в сообщении. Как поступать в таких случаях? На практике можно использовать довольно формальные критерии: взять, например, первых трёх новых персонажей медийного сообщения, которые входят в блок анализа, и дать им наиболее развёрнутые характеристики, охватить наиболее существенные и важные черты этих «игроков». В любом случае, следует квалифицированно (с помощью экспертов или рецензентов) принять решение, каков будет порог включения лиц, рассматриваемых в качестве акторов в медиатексте. Разнообразив формы их представления, через протокольную фотографию, участие в заседании и т.п. можно выявить весьма своеобразные правила кодирования.

Наиболее распространенное решение – это простое упоминание о лице, обозначение его функций и т.д. Сравн.: сообщение от 26.10.12 «Партия Прохорова обещает провести девертикализацию власти»: *Партия «Гражданская платформа» миллиардера Михаила Прохорова подготовила финальный вариант программы, в которой обещает ряд радикальных либеральных реформ и девертикализацию власти. Документ будет официально обнародован на ближайшем съезде ГП (имеется в распоряжении «Известий»).* За основу своей программы авторы берут базовый принцип демократии: «не человек призван служить власти, а власть – человеку»².

В данном сообщении рассматривается ситуация, представляющая новые планы партии М. Прохорова произвести «девертикализацию» власти и деконструкцию нынешней системы. В этом случае называется фактически действующее лицо и автор заявления. Для многих случаев это полезно для читателей и не может рассматриваться как незначительное заявление, по сравнению с множеством других подобных относительно планов изменить или повлиять на политический ландшафт в России.

Анализ контента, в котором фигурировал бы М. Прохоров, не является целью данного рассмотрения, но он весьма показателен. Данная тема (на 26.10.12) даёт соответственно дифференцированные показатели. В этой связи с аналогичными оценочными и сообщениями выступил целый ряд СМИ. Конечно, количественные данные относительно частотности появления того или иного актора по возможности должны быть доступны. Для лиц, которые в средствах массовой информации присутствуют часто, будет сложно определить их удельный вес. Последний отличается не только на уровне «общего появления на политической или медийной сцене, но и на уровне социальных ролей» (например, изображение представителей различных социальных групп: политиков, спортсменов, деятелей искусства, преступников и т.д.). Всё это включает в себя

¹ Личности в представлении медиа могут выполнять различные функции в создании медиаконтента. В данной публикации роли личности редактора и журналиста не рассматриваются. До сих пор не существует также никаких общих рекомендаций относительно того, как рассматривать роль журналиста как актора в медиа, что соответственно требует отдельного исследования этого вопроса.

² http://infox.ru/authority/party/2012/10/26/Partiya_Prohorova_ob.phtml.

изображения не только собственно медийных персонажей, но и способов, в которых актер в его реальном существовании, как человек рассматривается как особый «закодированный партнёр».

В процессе подобного шифрования должны быть отражены проявления самых широких контекстов и упомянутых здесь трёх категорий, которые требуют весьма не-тривиального и основательного определения. Это необходимо потому, что только «изучая степень совпадения актуальной для общества повестки дня в различных областях с присутствием соответствующих тем в СМИ, «валидности» или адекватности медиаресурсов общественному запросу, можно решить задачи оценки качества СМИ, доверия к медиаканалам и медиасредствам¹, а также встречного влияния – информационного воздействия медиа на общественное сознание, регулирование в целом комплекса общественных отношений в обществе.

Литература:

1. Гусякова А.В. Типологические характеристики способов передачи информации в печатных и электронных СМИ XXI века // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – №8. – С. 191-199.
2. Львов С.В. Приоритеты СМИ и приоритеты общественного мнения при определении актуальных проблем // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2009. – №5(93). – С. 20-30.
3. Пастухов А.Г. *Agendasetting* или установление повестки дня в медиатексте// Медиатекст: стратегии – функции – стиль: монография / Л.И. Гришаева, А.Г. Пастухов, Т.В. Чернышова (отв. ред.). – Орёл: ОГИИК, ООО «Горизонт», 2010. – С. 171-185.
4. Тертычный А.А. Жанры периодической печати: Учеб. пос. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 320 с.
5. Тичер С. Методы анализа текста и дискурса / С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак, Е. Веттер; Пер. с англ. – Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2009. – 356 с.
6. Rössler, P. Inhaltsanalyse. 2. Aufl. – Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2010. – 290 S.

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Пестова Е.В.,
доцент кафедры
иностраннных языков
Барнаульского юридического
института МВД России

Изучение терминологической лексики иностранными студентами на занятиях по русскому языку при изучении подъязыка специальности имеет важное значение, так как формирует языковые и речевые навыки, способствует более глубокому усвоению научного стиля речи, повышает мотивацию к обучению русскому языку.

Проблема обучения терминологической лексике является актуальной во многих аспектах.

¹ Львов С.В. Приоритеты СМИ и приоритеты общественного мнения при определении актуальных проблем // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. №5(93). 2009. С. 20.

Ведущим направлением в создании рациональной методики обучения студентов - иностранцев терминологической лексики является использование теоретических, методических источников, обобщение опыта преподавания русского языка, составление учебного словаря терминологической лексики, который способен соответствовать требованиям лингвистических и специальных знаний и содержащих необходимый минимум лексики.

Основная причина трудностей усвоения терминологической лексики связана с интерференцией, в связи с чем методическую систему работы по овладению специальной лексикой рекомендуется строить с учетом типичных ошибок, которые допускают студенты в своей русской речи.

В условиях неязыкового вуза задача овладения терминологической лексикой представляется выполнимой лишь при условии ориентации на четко направленную систему обучения лексике. Работа по развитию профессиональной речи студентов должна вестись в строгом соответствии с основными этапами формирования лексических понятий и связанных с ними навыков и умений воспринимать терминологическое слово в процессе его функционирования, осознавать его значение, составлять с ними словосочетания, предложения, употреблять слово в речевом акте в соответствии с той или иной профессиональной потребностью и ситуацией. При этом речь идет о постановке конкретных целей, прежде всего, в отношении количества усваиваемых терминологических единиц. В этой связи, следует на каждом занятии уточнять список слов, подлежащих продуктивному усвоению.

В вопросе отбора терминологического минимума все ещё остается ряд проблем. В качестве ведущих критериев отбора терминологического минимума мы используем критерий частотности и словообразовательной ценности.

Изучение специфики трудностей усвоения терминологической лексики и путей их преодоления, учет условий, в которых оно проходит на практических занятиях по русскому языку, позволили нам выделить следующие типы упражнений, направленные на а) запоминание, б) повторение, в) закрепление и г) активизацию в речевой деятельности. С целью продуктивного усвоения терминологической лексики обучение следует проводить поэтапно. Вся работа по обучению системе терминов подъязыка специальности будет решена только путем систематической и целенаправленной работы, предусматривающей постоянное повторение и систематизацию всего изученного материала. Последнее реализуется на основе методически переосмысленных теоретико-лингвистических сведений, данных психологии и психолингвистики, учета интерференционного влияния родного языка.

Таким образом, изучение терминологической лексики студентами- иностранцами влияет не только на уровень владения русской профессионально направленной речью, но и глубину усвоения материала теоретических дисциплин общего и специального характера, на степень подготовленности специалиста к будущей своей профессиональной деятельности.

Использование языковых и коммуникативных упражнений в системе обучения терминологической лексике позволит студентам выработать умение осмыслить значение термина, оперировать им на уровне овладения синтагматическими и парадигматическими отношениями термина внутри терминологического поля, формирования прочных и устойчивых навыков использования термина в речевой деятельности.

Литература:

1. Алексеева Л.М. Лингвистика термина // Лексикология. Терминоведение. Стилистика: Сб. науч. трудов. – М., Рязань, 2003. – С. 37-43.

2. Алексеева Л.М. Проблемы термина и терминообразования: Учеб. пособие по спецкурсу. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 1998. – 119 с.

3. Бобоева Г.И. Лингвистические принципы семантизации лексических единиц в двуязычном учебном словаре: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Душанбе, 2007. – 25 с.

РОЛЬ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Подагуц Л.В.,

к.филол.н., доц., зав. кафедрой
профильного обучения иностранным
языкам Орловского государственного
университета

Одной из практических целей преподавания иностранных языков является повышение эффективности обучения будущих специалистов различных профилей работе со специальным текстом. Специальный текст служит основой изучения иностранного языка, так как он расширяет не только профессиональную компетенцию, но и способствует усовершенствованию языковых умений и навыков обучаемых. Удачно подобранный текст по специальности может повысить мотивацию студента к изучению языка, помочь ему разобраться в терминологии и дать много полезной и важной информации о будущей специальности.

Так, например, изучая язык специальности по учебнику Г.Е. Журбенко, С.А. Рославцева «Французский язык для юристов», будущие работники правоохранительных органов смогут не только пополнить свои знания по таким вопросам, как правонарушения (infractions) и их классификация, преступник (délinquant), соучастник (complice), ограничение свободы (restriction de liberté), лишение свободы (privation de liberté) и т.д.; но и получат возможность познакомиться с отрывками французского Уголовного кодекса (и, следовательно, сравнить его с русским), а также с газетными статьями, посвященными различным аспектам гражданского права. Причем некоторые из этих статей, будучи напечатанными несколько лет назад, содержат информацию, которая оказывается весьма злободневной для нашей страны именно сейчас: в газете «Le Monde» от 25 ноября 2002 года была напечатана статья «Французы отказываются видеть в алкоголе главную опасность для дорожного движения» («Les Français refusent devoir en l'alcool le principal danger sur les routes»)!

Обращение к юридическим текстам становится особенно актуальным в настоящее время, когда профессиональное сотрудничество юристов в области правоохранительной и правоприменительной деятельности все больше интернационализируется и возникает практическая необходимость соотнесения национальных законодательств с международными нормами права, обмена опытом деятельности полиции, суда, прокуратуры и органов исполнения наказаний различных стран (Подстрахова, 2012). Лексика современных юридических текстов интересна для лингвистического анализа и практики перевода еще и потому, что она активно пополняет состав общеупотребительных слов, как русского, так и французского языков, поскольку вопросы права сегодня широко обсуждаются в обществе.

По справедливому замечанию Н. Рачкаускайте: «особый интерес к изучению текста как целостного речевого произведения свидетельствует о реализации принципа коммуникативной направленности в обучении иностранному языку /.../. Текст как ди-

дактическая основа усвоения языка специальности должен стать основой осознания и усвоения студентами (не филологами) норм иностранного языка в его функциональных разновидностях /.../» (Рачкаускайте, 2004).

Иностранные языки, как языки познания и обучения, являются носителями актуальной информации и гарантируют будущему специалисту успех в сфере профессиональной коммуникации. Знание иностранных языков предоставляет реальную возможность осуществлять международные контакты; оно может служить хорошим стимулом в обмене опытом между специалистами в разных областях, а также способствовать активному участию в научных конференциях, симпозиумах и т.д.

В процессе работы с научным текстом на практических занятиях по языку специальности сам текст и его анализ выполняют функции дидактического средства организации методической работы по развитию у студентов лексико-стилистических умений на текстовой основе. Анализ учебных текстов по специальности позволяет установить взаимосвязь между учением о тексте и его лексико-грамматическими характеристиками с практикой восприятия и создания текста на иностранном языке. В конечном итоге текст выступает для студентов (не филологов) как единица овладения нормами иностранного литературного языка, в том числе и стилистическими нормами, равно как и принципом коммуникативной целесообразности (Чичасова, 1995).

Понимание специального текста включает все основные признаки любого законченного текста как результата коммуникативного акта. Что касается его специфики, то, по мнению большинства исследователей, она заключается в наличии в тексте «специального» компонента, относящего текст к определенной области специального знания и профессиональной деятельности. Как правило, этот компонент выражается в соответствующей терминологии, то есть проявляется на лексическом уровне языка. Степень терминологизированности позволяет говорить о специальном языке, или языке специальной области, который существует не сам по себе как отдельная система, а актуализируется в специальных текстах.

Характерными особенностями специальных текстов являются информативность (содержательность), логичность (строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность и объективность, ясность и понятность. Тексты по специальности могут обладать указанными чертами в большей или меньшей степени, но у всех таких текстов обнаруживается преимущественное использование языковых средств, которые способствуют удовлетворению потребностей той или иной сферы деятельности. В области лексики это предполагает использование терминологии и специальной лексики. (Иванкина, 2012)

Надо отметить, что во французских юридических текстах существует обширный пласт специальной лексики, который отличается сравнительно высокой частотностью встречаемости в виде отдельных слов и словосочетаний. Эта лексика выполняет текстообразующие функции, а также употребляется для характеристики отношения лица к предмету рассмотрения: *trouver*, *considérer* (считать, рассматривать), *consister* (состоять, заключаться в...), *faire attention à...* (обращать внимание на...), *mentionner* (упоминать), *expliquer* (объяснять), *faire savoir* (доводить до сведения) и т.п. Кроме того, цельность и связность юридического текста достигается за счет вводных слов, союзов, указательных прилагательных, которые обеспечивают формальную зависимость компонентов текста.

Во французской теории аргументации, разработанной лингвистами Ж.-К. Анкомбром и О. Дюкро, выделяется особая группа специальных слов-связок, которые получили название *connecteurs logiques* или *connecteurs argumentatifs*. Эти слова-коннекторы помогают четко структурировать текст и облегчают работу с ним, т.е. его чтение, понимание и перевод. Однако их роль не сводится только к связыванию пред-

ложений между собой, они программируют понимание текста адресатом (в нашем случае – студентом). Приведём примеры тех функций, которые свойственны словам-коннекторам: 1) слова и словосочетания - *et, de plus, d'ailleurs, d'autre part, en outre, voire, en fait, plus exactement* и некоторые другие – позволяют добавить к цепочке рассуждений новый аргумент или пример; 2) коннекторы – *ainsi, c'est ainsi que, comme, c'est le cas de, par exemple, en particulier, à ce propos* – позволяют проиллюстрировать сказанное конкретными примерами; 3) *en réalité, c'est-à-dire, ou bien, à vrai dire* – помогают уточнить высказанную идею; 4) *premièrement, deuxièmement, puis, ensuite, mais encore, avant tout, d'abord* – представляют изложенные аргументы в логическом порядке; и т.д. Для приведения контраргументов доказательства того или иного мнения служат такие коннекторы, как *malgré, en dépit de, quoique, bien que, même si* и т.п. Противопоставить два факта или аргумента с тем, чтобы подтвердить один из них можно с помощью: *cependant, en revanche, tandis que, au contraire, pour sa part, au lieu de*.

В свою очередь терминологическая лексика дает возможность наиболее точно, четко и экономно излагать содержание изучаемого предмета и обеспечивает правильное понимание существа трактующего вопроса. В специальной литературе термины несут основную семантическую нагрузку, занимая главное место среди прочих общелитературных и служебных слов, хотя доля собственно терминов, как правило, не так уж и велика - около 5-7% от общего количества слов.

В выражении и назывании того или иного понятия (процесса, явления, предмета) термин характеризуется наличием определения (дефиниции); точностью семантики; независимостью; стилистической нейтральностью (отсутствие экспрессии); краткостью, а также легкостью функционирования в различных словоформах и способностью сочетаться с языковым окружением (иногда эту характеристику термина называют системностью).

В то же время термины могут обладать свойством синонимии: одно и то же понятие (или предмет) может иногда обозначаться разными словами: *punir = réprimer* (наказывать); *la peine de mort = exécution* (смертная казнь); *préjudice = dommage* (ущерб); *de mauvaise foi = avec préméditation* (преднамеренно) и т.п. Последние два явления - многозначность и синонимия противоречат природе функционирования и предназначению термина. Однако при описании конкретной предметной ситуации термины не допускают неверного их толкования. Раскрытие значения языковой единицы в специальной терминологии предполагает умение адресата разобраться в переводимом тексте, составить общее представление о системе терминологии и осуществить на основе собственных знаний и с использованием соответствующей справочной литературы структурно-смысловой и синтаксический анализ незнакомой терминологической единицы. (Иванкина, 2012.)

Исходя из того, что овладение языком специальности обуславливает возможность профессионального общения на иностранном языке и достижения требуемого уровня профессиональной компетентности, можно сделать вывод о том, что учебные тексты по специальности выступают в качестве особой коммуникативной единицы и их можно рассматривать как элемент содержания обучения.

Литература:

1. Журбенко Г.Е. Французский язык для юристов: Учебное пособие / Г.Е. Журбенко, С.А. Рославцева. – М., 2003.
2. Иванкина О. В. Лексико-грамматические особенности информативного перевода специальных текстов / Электронный ресурс [//study-english/info/article080/php](http://study-english/info/article080/php) (дата обращения: 06.10.2012).

3. Подстрахова А.В. Перевод юридического текста: проблемы лингвистической и межкультурной коммуникации / Электронный ресурс // «WEB-журнал». Выпуск № 4/vfnglu.wladimir.ru/Rus/NetMag/v...(дата обращения: 06.10.2012).

4. Рачкаускайте Н. Специальный научный текст как средство обучения и совершенствования социальных навыков при преподавании иностранного языка // ISSN 1648-2824 KALBUSTUDIOS. 2004. № 6.

5. Чичасова Ю.В. Лексико-грамматическая организация научно-учебных текстов по лингвистике. – СПб., 1995.

6. Anscombre J.-C. L'argumentation dans la langue / J.-C. Anscombre, O. Ducrot. – Liège-Bruxelles: Mardaga, 1988.

7. Ducrot O. Logique, structure, énonciation. Lectures sur le langage / O. Ducrot. – P.: Minuit, 1989.

ВЕРБАЛЬНЫЕ ПРАВОНАРУШЕНИЯ И УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ОВД

Поляков А.С.,

аспирант кафедры русского языка,
студент юридического факультета
Орловского государственного
университета

Профессия сотрудников органов внутренних дел относится к типу «человек – человек». Подготовка специалистов в данной области «помимо правовой и педагогической, обязательно включает и речевую культуру»¹.

Известным является тот факт, что человек зачастую не замечает в потоке чужой речи ненормативную лексику и не отмечает ее как недопустимую, если сам активно ее употребляет. Говоря о недостаточной культуре речи курсантов «одного из ведущих образовательных учреждений МВД России», А.Е. Веретенникова отмечает, что «широко используя бранные слова, молодые люди не понимают негативных последствий сквернословия. Они также не осознают выражения неуважения и оскорбления, наносимые другим людям в процессе такого общения. Недооценивается и угроза широкого распространения бытового сквернословия для национального самосознания»². Сквернословие свидетельствует о неуважительном отношении к людям, следовательно, и к своей профессии³.

Причина подобных недостатков образования специалистов, обученных работе в органах внутренних дел, формулируется педагогами, работающими в профильных учебных заведениях, следующим образом: «значительное число случаев непрофессионализма, наблюдающихся в разных сферах деятельности <...>, связано с тем, что в процессе подготовки специалистов не уделяется должного внимания формированию у них необходимых профессиональных ценностных установок»⁴. В связи с чем могут возникать ситуации, когда в процессе осуществления профессиональной деятельности сотрудники правоохранительных органов не всегда препятствуют произнесению в сво-

¹ Кузнецова О.Л. Этический компонент культуры речи сотрудников правоохранительной системы // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2006. №4. С. 429.

² Веретенникова А.Е. Актуальность коммуникативной культуры для сотрудника органов внутренних дел // Омский научный вестник. 2010. №3-88. С. 149.

³ См.: Там же.

⁴ Ермоленко В.А. Формирование профессиональных ценностных установок у курсантов вузов МВД / В.А. Ермоленко, И.С. Складенко // Среднее профессиональное образование. 2011. №12. С. 25.

ем присутствии оскорбительных высказываний, при этом если полицейский чаще всего способен распознать в речи собеседников инвективы, направленные на него самого, то незамедлительно пресечь речевые атаки на третьих лиц он может не во всех случаях. Обратимся к конкретному примеру.

10 сентября 2012 года в Интернете стала доступна для всеобщего обозрения видеозапись¹ задержания молодого человека – уроженца Кавказа, ударившего женщину и попытавшегося скрыться с места происшествия. Как следует из видеозаписи, в то время как сотрудник полиции оформляет документацию, во время разговора свидетелей и задержанного в адрес последнего звучат такие высказывания:

(1)– *Чернота.*

(2)– *Сволочи, хоть бы вели себя прилично.*

(3)– *Урод.*

Лингвистический анализ вышеприведенных высказываний показывает, что данные высказывания имеют оскорбительный характер и могут быть рассмотрены на предмет выявления признаков следующего правонарушения: унижение чести и достоинства другого лица, выраженное в неприличной форме, в том числе – по признаку национальности.

Неприличное по форме обхождение юристами определяется как «произнесение по адресу потерпевшего нецензурных выражений и бранных высказываний, написание таких выражений и высказываний, исполнение подобного рода рисунков, совершение непристойных действий (например, жесты, плевков в лицо)»². Согласно классификации инвективных языковых единиц О.Н. Матвеевой, такие единицы делятся на интеллект-инвективы (*глупец, болван, дурак*), социоморальные инвективы (*подлец, мерзавец, хам*), полит-инвективы (*расист, обструкционист*), национал-инвективы (*чурки, хачики, жи-ды, черные*), профессионал-инвективы (*мясник, коновал, свинопас*), зоо-инвективы (*баран, осел, свинья*), секс-инвективы (*голубой*), жаргон-инвективы (*вертухай, петух*), эвфемизм-инвективы (*девушка легкого поведения*), каламбур-инвективы (*дерьмократы*), мат-инвективы, инвективы сравнения с историческими одиозными лицами и литературными персонажами³. Каждое из обозначенных выше высказываний относится к какой-либо из данных групп.

Высказывание (1) содержит в себе собирательный ненормативный этноним *чернота*, имеющий следующее значение: «Жители южных республик бывшего СССР (обычно Кавказа и Средней Азии)»⁴. Ненормативные этнонимы – это «названия различных видов этнических общностей, племен, племенных союзов, родов и т.п.»⁵, являющиеся неофициальными и выходящие за пределы литературной нормы. В лингвистических исследованиях по поводу ненормативных этнонимов отмечается следующее: «иногда этнонимы-клички имеют вид своеобразной незатейливой антропологической «маркировки» – «ниггер», «косоглазый», «бледнолицый»»⁶. Рассматриваемая нами языковая единица является национал-инвективной и становится в один ряд с приведенными примерами «антропологических маркировок»: говорящий противопоставляет называемую этническую группу собственной по признаку, включаемому в состав этнонима. В ненормативном этнониме *чернота* таковым является признак «черная или бо-

¹ <http://www.youtube.com/embed/3baJyju8dpc>.

² Омельченко С.С. Объективные признаки состава оскорбления // Актуальные проблемы российского права. 2008. №3. С. 322.

³ Грачев М.А. Лингвокриминалистика. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2009. С. 41.

⁴ Елистратов В.С. Толковый словарь русского сленга. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. С. 463.

⁵ Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 598.

⁶ Набок И.Л. Этноним в межэтнической коммуникации // Вестник Герценовского университета. 2011. №5 / СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. С. 63.

лее темная кожа». Правовая квалификация высказывания (2) может быть затруднена. Входящее в его состав слово *сволочь* имеет значение «Грубо. Скверный, подлый человек; негодяй»¹ и относится к разряду социоморальных инвектив. Однако в результате употребления грамматической формы множественного числа (*сволочи, вели бы себя*) возникает неопределенность адресной направленности высказывания. В речевом акте участвует только один адресат, которого говорящий, очевидно, воспринимает как члена этнической группы, формируя в рамках полилога свое высказывание в соответствии со смыслом и формой предыдущего (*чернота* – собирательное существительное, называющее группу лиц). Также к разряду социоморальных инвектив относится содержащаяся в высказывании (3) языковая единица *урод* («О человеке с какими-либо дурными свойствами характера, странностями в поведении и т.п.», «*Бранно. О ком-либо, вызвавшем неудовольствие, раздражение, гнев*»²).

Вернемся к ситуации, произошедшей в отделении полиции: сотруднику, находящемуся при исполнении служебных обязанностей, следовало бы по меньшей мере пресечь разговор подобного характера и предупредить его участников об административной ответственности за личное оскорбление (ст. 5.61 КоАП РФ) и, возможно, об уголовной ответственности за унижение человеческого достоинства по признаку национальности (ст. 282 УК РФ). В попытке объяснить причину данного бездействия мы неизбежно приходим к мысли о том, что игнорирование нарушений границ дозволенного в речи происходит из-за недостаточного уровня профессиональной компетентности специалистов, работающих в правоохранительной системе. Факты такого рода «не только существенно препятствуют их работе, но и подрывают репутацию всей правоохранительной системы и даже достоинство представляемого ими государства»³.

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000.
2. Веретенникова А.Е. Актуальность коммуникативной культуры для сотрудника органов внутренних дел // Омский научный вестник. – 2010. – №3-88. – С. 148-151.
3. Грачев М.А. Лингвокриминалистика. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2009. – 280 с.
4. Елистратов В.С. Толковый словарь русского сленга. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005.
5. Ермоленко В.А. Формирование профессиональных ценностных установок у курсантов вузов МВД / В.А. Ермоленко, И.С. Скляренко // Среднее профессиональное образование. – 2011. – №12. – С. 25-27.
6. Кузнецова О.Л. Этический компонент культуры речи сотрудников правоохранительной системы // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – №4. – С. 429-432.
7. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.

¹ Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 2000. С. 1163.

² Там же. С. 1396.

³ Ермоленко В.А. Формирование профессиональных ценностных установок у курсантов вузов МВД / В.А. Ермоленко, И.С. Скляренко // Среднее профессиональное образование. 2011. №12. С. 25.

8. Набок И.Л. Этноним в межэтнической коммуникации // Вестник Герценовского университета. 2011. № 5. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – С. 59-64.

Омельченко, С.С. Объективные признаки состава оскорбления // Актуальные проблемы российского права. – 2008. – №3. – С. 318-324.

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ

Румянцева Е.Н.,

к. филол. н., доц., доцент кафедры
профильного обучения Орловского
государственного университета

Речевой этикет - это система правил речевого поведения и устойчивых формул вежливого общения. В широком смысле слова речевой этикет характеризует практически любой успешный акт коммуникации. Поэтому речевой этикет связан с так называемыми постулатами речевого общения, которые делают возможным и успешным взаимодействие участников коммуникации. Это постулаты, сформулированные Г.П. Грайсом (1975), которые выводятся из лежащего в основе всякого общения принципа кооперации. К постулатам речевого общения относятся: постулаты качества (сообщение не должно быть ложным или не имеющим под собой должных оснований), количества (сообщение не должно быть ни слишком кратким, ни слишком пространным), отношения (сообщение должно быть релевантным для адресата) и способа (сообщение должно быть ясным, четким, не содержать непонятных для адресата слов и выражений и т.д.). Нарушение одного или нескольких из этих постулатов в той или иной степени влечет за собой коммуникативную неудачу.

Этикет речевого общения играет важнейшую роль для успешной деятельности человека в обществе, его личностного и профессионального роста, построения крепких семейных и дружеских отношений.

Речевой этикет тесно связан с практикой общения, его элементы присутствуют в каждом разговоре. Соблюдение правил речевого этикета поможет грамотно донести свои мысли до собеседника, быстрее достигнуть с ним взаимопонимания.

Речевой этикет представляет собой образец ярко выраженного стандартизированного речевого поведения. Стандартны сами ситуации знакомств, представлений, обращений, приветствий, извинений, благодарностей и т.д. Стандартны и выражения, речевые акты, применяемые в этих ситуациях, несмотря на то, что идет непрерывный выбор из обширного языкового арсенала наиболее уместного средства применительно к официальной (неофициальной) обстановке общения, социальным признакам адресанта/адресата и т.д.).

Овладение этикетом речевого общения требует получения знаний в области различных гуманитарных дисциплин: лингвистики, психологии, истории культуры и многих других. Для более успешного освоения навыков культуры общения используют такое понятие, как *формулы речевого этикета*: тактичность, предупредительность, терпимость, доброжелательность, выдержанность.

Тактичность - это этическая норма, требующая от говорящего понимать собеседника, избегать неуместных вопросов, обсуждения тем, которые могут оказаться неприятными для него.

Предупредительность заключается в умении предвидеть возможные вопросы и пожелания собеседника, готовность подробно проинформировать его по всем существенным для разговора темам.

Терпимость состоит в том, чтобы спокойно относиться к возможным расхождениям во мнениях, избегать резкой критики взглядов собеседника. Следует уважать мнение других людей, стараться понять, почему у них сложилась та или иная точка зрения. С таким качеством характера, как терпимость, тесно связана **выдержанность** - умение спокойно реагировать на неожиданные или нетактичные вопросы и высказывания собеседника.

Доброжелательность необходима как в отношении к собеседнику, так и во всем построении разговора: в его содержании и форме, в интонации и подборе слов.

В устном общении необходимо соблюдать ряд этических и этикетных норм, тесно связанных друг с другом.

Во-первых, надо уважительно и доброжелательно относиться к собеседнику. Запрещается наносить собеседнику своей речью обиду, оскорбление, выражать пренебрежение. Следует избегать прямых отрицательных оценок личности партнёра по общению, оценивать можно лишь конкретные действия, соблюдая при этом необходимый такт. Грубые слова, развязная форма речи, высокомерный тон недопустимы в интеллигентном общении. Да и с практической стороны подобные черты речевого поведения неуместны, т.к. никогда не способствуют достижению желаемого результата в общении.

Вежливость в общении предполагает понимание ситуации, учёт возраста, пола, служебного и общественного положения партнёра по общению. Эти факторы определяют степень официальности общения, выбор этикетных формул, круг подходящих для обсуждения тем.

Говорящему предписывается быть скромным в самооценках, не навязывать собственных мнений, избегать излишней категоричности в речи.

Более того, необходимо поставить в центр внимания партнёра по общению, проявлять интерес к его личности, мнению, учитывать его заинтересованность в той или иной теме.

Необходимо также принимать во внимание возможности слушателя воспринимать смысл ваших высказываний, желательно давать ему время передохнуть, сосредоточиться.

Ради этого стоит избегать слишком длинных предложений, полезно делать небольшие паузы, использовать речевые формулы поддержания контакта: вы, конечно, знаете...; вам, вероятно, интересно будет узнать...; как видите...; обратите внимание...; следует заметить... и т.п.

Одной из важнейших функций речевого этикета является контактоустанавливающая (контактная, фатическая).

Включение и поддержание речевого контакта с собеседником осуществляется именно с помощью единиц речевого этикета. «Разветвленная сеть обращений, приветствия, осведомление о жизни, делах, здоровье – все разнообразие начальных относительно текста общения фатических реплик и все возможные варианты поддержания контакта, принятым в данном социуме способом, обслуживают эту функцию речевого этикета». [Формановская 2002: 184]. Действительно, когда мы говорим собеседнику: «Кого я вижу», - у нас нет задачи содержательно обменяться знаниями о том, кого же именно увидел человек. Это лишь эмоциональный сигнал к непринуждённому общению, установлению контакта, созданию «уз общности». Подобное восклицание недопустимо по отношению к начальнику.

Следовательно, контактоустанавливающая функция – это не чисто техническое средство объединения участников коммуникации, а один из важнейших аспектов общения, регулирующий взаимодействие адресанта, адресата, текста. Как считает В.Е. Гольдин, «направленность высказывания на адресата выражается в таком его построении, при котором это высказывание оказывается понятным адресату, в котором он видит учет своих интересов и интеллектуальных возможностей, в котором он чувствует доброжелательное отношение к себе, в котором, другими словами, он может узнать себя. Правильное использование устанавливающих и поддерживающих контактов средств – искусство, которому, тем не менее, можно научиться». [Гольдин 2002: 48].

Поскольку речевой этикет ориентирован на кооперативное общение, он обслуживает зону доброжелательных отношений партнеров. И в этом смысле он противопоставлен зоне недоброжелательства, конфликтности: разрыва контактов, ссоры, брани, ругани и т.д.

Таким образом, речевой этикет позволяет устанавливать нужный контакт с собеседником в определенной тональности, в различной обстановке общения, отражает разный характер взаимоотношений общающихся и т. п. Выбор той или иной единицы синонимического ряда предопределен экстралингвистическими обстоятельствами.

Литература:

1. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 264 с.
2. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Катаева. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2002. – 544 с.
3. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М.: ИНФРА – М, 2001. – 272 с.
3. Гольдин В.Е. Общение и культура речи // Русский язык и культура речи. – М.: УРСС, 2002. – С. 6-58.
4. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. – М.: Дело, 1998. – 480 с.
5. Grice H.P. Logic and Conversation // Syntax and Semantic. Vol. 3: Speech Acts. NY, 1975. – P. 41-58.

МОДАЛЬНЫЕ КЛЮЧИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

Шашкова В.Н.,

к.филол.н., доц.,

доцент кафедры английской

филологии Орловского

государственного университета

Данная статья освещает результаты исследования доминантных модальных значений в рекламных текстах, которые можно рассматривать в качестве типологически значимого критерия текстов анализируемого дискурсивного профиля.

Современный коммуникативный ракурс рассмотрения языка открывает значительные перспективы в отношении подхода к модальности и анализу модального компонента на уровне целого текста, дискурса, коммуникативной сферы. Актуальность те-

мы исследования определяется потребностью в изучении и анализе языковых средств воздействия на адресата в сфере рекламопроизводства, большой пласт которых составляют средства выражения модальных значений. Кроме того, как показывает анализ лингвистической литературы, рекламные тексты не подвергались последовательному изучению с точки зрения выявления их модальных ключей и тенденций модальной организации этого типа текстов.

Модальность является одной из наиболее многозначных языковых категорий, вокруг которой ведутся постоянные споры. В языке нет единого мнения по ряду фундаментальных вопросов, касающихся сущности этой категории и возможностей её изучения, что привело к возникновению многочисленных подходов к пониманию данной категории.

Необходимо подчеркнуть, что определяющими для нашего исследования являются два подхода к пониманию модальности: 1) **функционально-прагматический подход**, в соответствии с которым предлагается дальнейшее обоснование текстоцентрической концепции модальности, а также 2) **собственно текстовый подход**. Данные подходы позволяют не только рассмотреть членение семантического пространства семантического поля модальности с учетом множества микрополей, его организующих, и средств выражения модальных значений, но и дают возможность проанализировать случаи актуализации модальных значений, принимая во внимание релевантные типологические характеристики текстов определённого дискурсивного профиля.

Функционально-семантический подход рассматривает категорию модальности с точки зрения разнообразных языковых единиц, принадлежащих разным языковым уровням, но выполняющих единую общую семантическую функцию, а именно, выражает оценку говорящим способа существования связи между объектом действительности и его признаком, а также степени познания, необходимости, возможности или желательности этой связи говорящим.

В рамках текстоцентрического подхода модальность рассматривается как неотъемлемое свойство целого текста, который представляет собой сложный коммуникативный макроакт, состоящий из последовательности актов, функционально объединенных целевой доминантой. Следовательно, модальность обслуживает не только целый текст как макроакт, но и составляющие его микроакты, за каждым типом которых закреплены свои типичные модальные значения, свои модальные «ключи».

Мы исходим из того, что текстовая модальность обслуживает текст как коммуникативный макроакт, относящийся к определённой сфере общения и состоящий из последовательности коммуникативных актов, направленных на реализацию основной прагмаустановки автора [Дейк 2001: 145]. Модальность как одно из обязательных конституирующих свойств текста задана уже в его текстотипе, предопределяющем коммуникативно-целевую специфику и предпочтительный репертуар модальных значений, подлежащих актуализации в ткани текста. Значения ведущих модальных показателей, закономерно коррелирующие с типологическими свойствами текстов, реализующих соответствующий текстотип, составляют характерные модальные «ключи» текстов одной дискурсивной природы. Тогда анализ модального компонента текста представляется целесообразным проводить, используя дедуктивно-индуктивную модель. С одной стороны, это соотнесение конкретного текста с его текстотипом и разработка типологии прагматических контекстов для анализа модального компонента в текстах исследуемого класса. С другой – статистический анализ типов модальных значений, выявляемых в предложениях текста с учётом релевантных условий прагматического контекста [Шашкова 2006: 97].

Поставленные задачи требуют от исследователя уточнения номенклатуры модельных значений, которые будут подлежать отслеживанию в текстах. При составле-

нии номенклатуры модальных значений мы опирались в основном на исследования Петербургской школы функциональной грамматики, которые далее уточнялись и разбивались на подзначения сообразно случаям, выявленным при анализе модального компонента текстов разных типов. Далее мы просто списком зададим те типы модальных смыслов, которые были выявлены:

1. **Оценка степени реальности**, которая позволяет охарактеризовать ситуацию, обозначенную в пропозиции, как *реальную*, *ирреальную* или *потенциальную* (в последнем случае этот тип оценки получает дальнейшую детализацию в значениях реального желания, а также реальной возможности или реальной необходимости реализации обозначенной ситуации).

2. **Оценка возможности** реализации ситуации, обозначенной в пропозиции, которая подлежит дальнейшей дифференциации на подзначения

- внутренней приобретенной узуальной возможности,
- внутренней приобретенной актуальной возможности,
- внутренней неприобретенной узуальной возможности,
- внутренней неприобретенной актуальной возможности,
- внешней недеонтической узуальной возможности,
- внешней недеонтической актуальной возможности,
- внешней деонтической узуальной возможности,
- внешней деонтической актуальной возможности, а также
- эпистемической возможности, понимаемой не как синоним собственно достоверности, а как подзначение, в котором воедино слиты значения определённой степени достоверности и возможности.

3. **Оценка необходимости** реализации ситуации, обозначенной в пропозиции, в рамках которой объединены следующие подзначения:

- модальность необходимости, продиктованная внешними обстоятельствами: а) социальными обстоятельствами, отражающими в самом широком смысле ситуацию коммуникации (возраст, социальная роль, реализуемая в ситуации общения, правила, которые определены нормами поведения), и / или б) служебным положением участников коммуникации;
- модальность необходимости, продиктованная внутренним состоянием субъекта речи;
- модальность необходимости, продиктованная воздействием чужой воли;
- модальность необходимости, продиктованная тем, «как устроен мир» или «так бывает обычно» в данной среде;
- модальность необходимости, продиктованная наличием у субъекта речи конкретной цели.

4. **Оценка желательности** осуществления ситуации, обозначенной в пропозиции, может включать в себя следующие подзначения:

- собственно желание, для которого характерны перспективность и гипотетичность реализации желаемого действия;
- желание, сопряжённое с побуждением, появляющееся у оппозитивных высказываний в результате действия иллокутивных факторов, как правило, если желание связано с воздействием на собеседника;
- неосуществимое желание, обращённое к прошлому;
- значение желания, сопряжённого со значениями условия, цели, сравнения, которые появляются у оппозитивного предложения в семантико-синтаксическом комплексе с другими предложениями и поэтому это значение находится на периферии оппозитивности;
- значение пожелания.

5. **Оценка говорящим степени его уверенности в достоверности сообщаемого**, которая, в свою очередь, включает оценку сообщаемого по шкале **истинности** и по шкале **вероятности** [Беляева 1990: 163]. В микрополе истинности выделяются три типа категориальных ситуаций, различающихся по шкале уверенности: ситуация *простой (имплицитной) достоверности*, ситуация *категорической (подчеркнутой) достоверности* и ситуация *проблематической достоверности* [Беляева 1990: 163]. Далее в рамках **категорической достоверности** мы выделили подзначения *собственно категорической достоверности*, а также *уверенности речевого субъекта в существовании излагаемой точки зрения*; в рамках **проблематической достоверности** нами были рассмотрены такие подзначения как *сомнение, ожидание и надежда, предположение, допущение, полагание*.

6. **Общая аксиологическая оценка** (по признакам «хорошо»/«плохо»).

7. **Частнооценочные значения** (о типах частнооценочных значений см. [Арутюнова 1999: 198-199]), включающие следующие типы: этические, утилитарные, нормативные, телеологические, интеллектуальные оценки. В этом списке самым семантически ёмким типом частнооценочных значений являются интеллектуальные оценки. Среди них были выделены следующие группы подзначений:

- а) оценка силы проявления/интенсивности признака (rampant, weak, complete, utter, immense);
- б) оценка степени превосходства (exceptional, distinguished, prominent, etc.);
- в) оценка степени важности (important, significant, trivial, peddling, etc.);
- г) оценка степени сложности (simple, difficult, hard, arduous, formidable, etc.);
- д) оценка степени новизны/известности (popular, well-known, revolutionary, etc.);
- е) оценка личностных качеств (intelligent, malleable, intrusive, etc.);
- ж) оценка вреда / отрицательных последствий чего-либо (damaging, harmful, etc.);
- з) оценка угрозы (imminent, covert, implicit, etc.);
- и) оценка определенного отношения к сообщаемому (interesting, absurd, despicable, etc.).

8. **Особый тип модальности, который получает выражение в синтаксически подчиненной пропозиции** и свидетельствует о нефактичности пропозиционального содержания. (Е.В. Падучева называет этот тип модальностью ассоциированной пропозиции [Падучева 1996: 310].)

Доминантным модальным значением в рекламных текстах является одно из подзначений оценки степени реальности, а именно *оценка реальности* (чуть более 30%), что закономерно, так как она проявляется в каждом утвердительном предложении. Также частотными и в этом смысле типологически значимыми являются *значение потенциальности* (16%), *оценка необходимости* (15%) и *частнооценочная телеологическая оценка* (11%), которые при этом очень тесно коррелируют друг с другом. Это можно объяснить тем фактом, что одной из основных функций рекламного текста является воздействие, побуждение, а все перечисленные значения указывают на необходимость и целесообразность покупки какого-либо товара или использования какой-либо услуги.

Для рекламных текстов также характерно довольно частотное употребление модальных значений «*оценка степени достоверности*»(10%) и *общеаксеологической оценки* (12%). При этом из подзначений достоверности достаточно высок процент категорической достоверности (>11%) и минимален процент актуализации подзначений проблематической достоверности (<1%). Это подтверждает две другие функции рекламного текста: коммуникативную (передачу информации о товаре или услуге) и обобщающую (ведет к появлению у человека обобщающих представлений о товаре/услуге), так как оценка достоверности и общеаксеологическая оценка в тексте дают

потребителю общее и правдивое (с точки зрения рекламодателя) представление о предлагаемом товаре/услуге.

Кроме уже названных коррелирующих друг с другом модальных значений необходимости оценки степени реальности и телеологической оценки, тесно связаны между собой значения оценки степени желательности и оценка достоверности. Это видно на примерах с модальным глаголом *will*:

Even if she your time, you'**ll** still love these pack-a-punch colours and seriously cool brushes.

We're so **sure** you'**ll** be delighted, we'**ll** even pay to ship them to your door.

What **will** you be wearing on date night?

Оценка достоверности, кроме того, коррелирует со значением реальности, она еще больше усиливает достоверность сообщаемого, которая проявляется в утвердительном предложении, которое и указывает на значение реальности.

В исследуемом типе текстов можно также наблюдать корреляцию общеаксиологической оценки с частнооценочными значениями по отношению к одному и тому же объекту:

The QC 15 headphones are our **best**, with Bose technologies that deliver sound more **naturally** than conventional headphones.

В данном примере прилагательное *good* в превосходной степени указывает на общую оценку, а наречие *naturally* – на интеллектуальную.

It's so good to have **great-looking** skin.

Здесь *good* указывает на общеаксиологическую оценку, *great-looking* – на эстетическую.

Под типовыми контекстами выражения модальных значений мы далее понимаем функционально-смысловые типы высказываний, которые регулярно и устойчиво выступают «средой» для выражения каждого из выявленных доминантных модальных значений и подзначений.

Доминантными типами высказываний в рекламных текстах, в которых проявляются проанализированные модальные значения, являются констативные высказывания с утвердительной семантикой, что связано с коммуникативной функцией рекламы. Также частотны директивы, что объясняется другой функцией рекламы – побуждением к действию, и ассерцией мнения речевого субъекта. Интеррогативы, как правило, встречаются очень редко и не с функцией запроса информации, а для того, чтобы заинтересовать и привлечь внимание потребителя:

What will you be wearing on date night?

Can your curls stay defined from 9 till 9?

Кроме того, в ходе анализа были выявлены случаи корреляции между функционально-смысловыми типами высказываний и определенными модальными значениями. Так, директивы устойчиво коррелируют со значениями потенциальности, необходимости, а также с телеологической оценкой:

Kiss goodbye to old school lip colour.

Be demanding! Wear your coloured hair just the way you like it.

Констативы являются основным средством выражения значения реальности:

Life travels in many directions.

Skin conditioning ingredients create a new fine texture you can touch, new smoothness you can feel and younger-looking skin you can see.

Кроме того, констатирующие сообщения, как и ассерция мнения адресанта, являются типичной средой для выражения значений достоверности и возможности:

I take beauty into my own hands. Sometimes **literally**.

It's a difference you **can** see. And a difference you **can** feel.

Таким образом, согласно результатам исследования, доминантным модальным значением, актуализируемым в рекламных текстах, является *оценка реальности*. Также частотными и типологически значимыми являются *значение потенциальности*, *оценка необходимости* и *частнооценочная телеологическая оценка*. Чуть менее частотными, но, тем не менее, довольно значимыми модальными значениями в рекламных текстах являются *оценка степени достоверности* и *общеаксеологическая оценка*.

В процессе исследования нами были установлены типичные корреляции между типами модальных значений. Они представлены на рисунке 1.

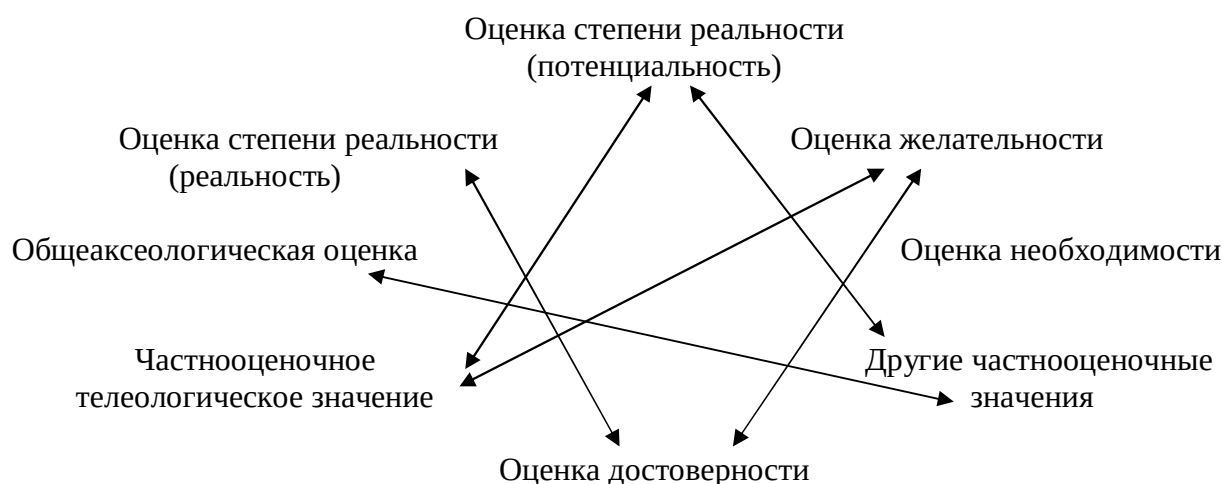


Рис. 1. Корреляции между типами модальных значений.

Также нами были установлены корреляции между определенными модальными значениями и функционально-смысловыми типами высказываний. Данные корреляции наглядно представлены в таблице 1.

Таблица 1. Корреляции модальных значений с функционально-смысловыми типами высказываний.

	Директивы	Констативы	Ассерция мнения
Значение потенциальности	■		
Оценка необходимости	■	■ (констатация-сообщение необходимых действий)	
Телеологическая оценка	■		
Значение реальности		■	
Оценка достоверности		■	■
Оценка возможности		■	■

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

2. Беляева Е.И. Возможность // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990. – С. 126-142.
3. Бондарко А.В. Реальность/ирреальность и потенциальность // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990. – С.72-79.
4. Дейк Т.А. ван. Вопросы прагматики текста / Т.А. ван Дейк // Аспекты изучения. Семантика. Прагматика. Поэтика. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 90-167.
3. Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
4. Шашкова В.Н. Коммуникативно-целевая специфика и особенности модального плана текстов учебно-дидактического характера: Дис. ... канд. филол. наук. – Орёл, 2006. – 224 с.

РАЗДЕЛ II.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ РОДНОГО, ИНОСТРАННЫХ И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

СТРУКТУРА И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Акатова Н. Г.,

к.п.н., доцент, старший преподаватель
кафедры иностранных языков
Орловского филиала РАНХ и ГС

В настоящее время в методике профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам остро встает вопрос о недостатке в арсенале преподавателей современных методов, средств, инновационных технологий, отвечающих требованиям модернизации и информатизации образовательного процесса. Основными причинами этого являются не столько отсутствие технической базы высших учебных заведений и экономические затраты, сколько недостаточная концептуальная разработанность теоретических основ использования информационных технологий в дидактическом процессе. Совершенно очевидно, что недостаточная концептуальная разработанность теоретических основ все чаще приходит в противоречие с объективными потребностями практики, требующей привести в движение и реализовать образовательный потенциал информационных технологий. В данном контексте целесообразно привести цитату И.В. Роберт: «...быстрота изменений, происходящих в областях, связанных с совершенствованием и развитием информационных и коммуникационных технологий, не имеет аналогов, ... а образовательная сфера ... использует эти технологии, увы, в режиме запоздания и, к тому же не самым активным образом»¹. По нашему мнению, сложившуюся ситуацию целесообразно объяснить такими причинами, как: непринятие инноваций; необходимость выполнения нового дополнительного, трудоемкого вида работ; недостаточный уровень знаний преподавателей для применения информационных технологий; отсутствие на местах материального обеспечения.

Не раскрывая дальше существа вопроса, сформулируем конкретные предложения по решению обозначенной проблемы.

Анализ работы преподавателей кафедр иностранных языков неязыковых факультетов вузов позволяет предположить, что в процессе обучения и студентам и преподавателям важно иметь в наличии не набор отдельных инструментальных средств, поддерживающих информационные процессы, а целостный дидактический комплекс информационного обеспечения учебного предмета. Фрагментарное использование тех или иных программных продуктов, обеспечивающих освоение содержания предмета, менее эффективно. Поэтому в настоящее время целесообразно пойти по пути создания целостных дидактических комплексов, поддерживающих на информационном (содержательном) уровне организацию учебного процесса. Данное направление обосновано в исследованиях П.И. Образцова, И.В. Роберт, В.А. Стародубцева, рассмотревших основные принципы создания дидактических комплексов информационного обеспечения учебной дисциплины. Этот подход был востребован в рамках настоящей статьи.

¹ Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 125.

Дидактический комплекс информационного обеспечения учебного предмета представляет собой систему, в которую интегрируются прикладные программные педагогические продукты, базы данных и знаний в изучаемой предметной области, а также совокупность дидактических средств и методических материалов, всесторонне обеспечивающих и поддерживающих реализуемую педагогом технологию обучения¹.

Учитывая специфику преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, в частности в Орловском филиале РАНХ и ГС, был разработан дидактический комплекс информационного обеспечения дисциплины «Иностранный язык»: «Английский для государственных служащих». В дидактический комплекс были включены: *электронное учебно-методическое пособие «ENGLISH IN CIVIL SERVICE»* (Английский в государственной службе), *средства информационной поддержки*, включающие профессионально-ориентированный словарь и электронный практикум, *программа педагогического тестирования «E/TESTING FOR CIVIL SERVANTS»* (Электронное тестирование для государственных служащих), разработанная с целью объективного оценивания уровня языковой подготовки и осуществления мониторинга и прогнозирования качества образовательного процесса, а также *методические рекомендации для студентов и преподавателей*.

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов дидактического комплекса.

Электронное учебно-методическое пособие «English In Civil Service» не является альтернативой базовому учебнику. Оно представляет собой дополнительную информацию, способствующую лучшему усвоению изучаемого на занятиях материала. Пособие состоит из 4 разделов: «Грамматика английского языка»; «Наглядные пособия»; «Правила оформления делового письма»; «Профессионально-ориентированные тексты по пройденным модулям». Основными дидактическими функциями, реализуемыми с помощью учебно-методического пособия являются самообразовательная, информационная, координирующая и воспитательная. Одним из важных элементов дидактического комплекса информационного обеспечения является типовой комплект **средств информационной поддержки**. Его состав определен содержанием учебной дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление». Он представлен электронным англо-русским словарем и практикумом, содержащим лексико-грамматические упражнения.

Электронный профессионально-ориентированный словарь представляет собой программное приложение с удобным пользовательским интерфейсом. Интерфейс состоит из двух объектов: поля для ввода лексической единицы на английском языке и поля для вывода его перевода на русский язык. Поиск перевода лексической единицы может осуществляться двумя способами. Первый из них предусматривает последовательный просмотр всех имеющихся в словаре единиц, а второй – набор нужной единицы в специальном поле. По мере ввода символов в это поле происходит автоматический подбор подходящего перевода из списка предложенных. Электронный словарь содержит лексические единицы (51 381), необходимые в рамках изучения иностранного языка по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление». Среди дидактических функций, реализуемых с помощью профессионально-ориентированного словаря, целесообразно выделить информационную, систематизирующую и самообразовательную.

Электронный практикум по английскому языку для государственных служащих включает сборник лексико-грамматических упражнений по темам, предусмотренных учебной программой: «Имя существительное», «Местоимения», «Артикль»,

¹ Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. М.: Педагогическое общество России, 2005. С. 29.

«Предлог», «Наречие», «Прилагательное», «Оборот thereis/are», «Глагол», «Модальные глаголы», «Неличные формы глагола», «Наклонение», «Типы вопросительных предложений», «Придаточные определительные», «Условные предложения», «Прямая и косвенная речь». Данную систему упражнений целесообразно использовать во время практических занятий, а также в ходе самостоятельной подготовки студентов. Основными дидактическими функциями, реализуемыми электронным практикумом, являются информационная, системообразующая, стимулирующая, координирующая и самообразовательная.

Для обеспечения контрольно-оценочных функций в дидактическом комплексе предусмотрено наличие **компьютерной программы педагогического тестирования «E/Testing for Civil Servants»**.

Настоящая компьютерная программа педагогического тестирования (далее по тексту КППТ) **«E/Testing for Civil Servants»** разработана с целью автоматизации процесса педагогических измерений и осуществления мониторинга качества языковой подготовки. Основными дидактическими функциями, реализуемыми КППТ «E/Testing for Civil Servants» являются контролирующая, управленческая, обучающая, воспитательная, системообразующая, стимулирующая и координирующая.

Методические рекомендации по использованию дидактического комплекса «Английский для государственных служащих» включают подробное описание разработанного автором комплекса, примеры тестовых заданий для компьютерного тестирования и список рекомендованной литературы по дисциплине «Иностранный язык». Среди дидактических функций, реализуемых настоящим разделом комплекса необходимо выделить методическую, организационную, информационную и системообразующую.

Дидактический комплекс информационного обеспечения (ДКИО) «Английский для государственных служащих» был апробирован в ходе учебно-воспитательного процесса в Орловском филиале РАНХ и ГС. По результатам экспериментального обучения с использованием ДКИО было организовано анкетирование студентов с целью определить отношение обучающихся к использованию на занятиях по иностранному языку данного программного продукта.

По результатам анализа анкетирования были сделаны следующие выводы: 90,74% респондентов отметили, что им понравилась работа с ДКИО «Английский для государственных служащих»; 42,59% постоянно обращались к ДКИО во время самостоятельной подготовки к занятиям; 57,41% обращались к комплексу периодически; 35,19% респондентов указали на то, что самостоятельная работа с ДКИО существенно помогла повысить успеваемость по иностранному языку; ДКИО способствовал активизации творческой активности на занятиях 51,85% опрошенных; 75,93% выразили желание изучать другие учебные дисциплины с помощью данного комплекса.

Таким образом, проведенный анкетный анализ выявил положительное отношение обучающихся к разработанному автором ДКИО «Английский для государственных служащих» на занятии по иностранному языку.

Литература:

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
2. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
3. Образцов П.И. Психолого-педагогическое исследование: методология, методы и методика. – Орел: Картуш, 2007. – 248 с.

ИНТЕГРАТИВНОСТЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НАЧИНАЮЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДВИЖЕНИЯ

Анохина Л.И.,

к.филол.н., доц., зав. кафедрой
русского и иностранных языков
Орловского юридического института
МВД России

Интегративный подход к обучению, воспитанию и развитию позволяет решать задачи гуманизации и гуманитаризации в рамках целостной педагогики личности, предполагающей непрерывный процесс её образования и самообразования, а также восприятие субъекта образования в его самобытности и целостности. Формирование и совершенствование коммуникативной и межкультурной компетенций современного сотрудника Государственной инспекции безопасности дорожного движения (ГИБДД) требует в связи с этим определенного пересмотра структуры научного знания и выработки новых подходов к образованию. Проблемы совершенствования государственного управления деятельностью по обеспечению безопасности дорожного движения (БДД) в определённой степени решаются и с помощью изучения лингвистических дисциплин подрастающим поколением государственных служащих в этой сфере деятельности. Овладение будущими специалистами ГИБДД иностранным языком, культурой общения в целом, развитие и совершенствование коммуникативных качеств позволяет обучить их эффективному и компетентному установлению взаимоотношений с отечественными и зарубежными участниками дорожного движения в процессе исполнения профессиональных обязанностей. Ненавязчивая систематическая работа по овладению языковыми средствами, которые позволяют щадить человеческие чувства, проявлять уважение, внимание, интерес к тому, что говорит другой человек, побуждают обучающихся искать аналогичные языковые средства и в родном языке, использовать их не только в процессе группового взаимодействия на занятиях, но и в будущей профессиональной деятельности.

Парадигмальная стратегия целостного видения профессиональной компетентности специалиста, призванного обеспечивать БДД, представляется как особый феномен, предполагающий выявление многообразия особых, системообразующих, интегративных связей и отношений в профессиональной деятельности начинающего специалиста и их проекцию на него. Интегративный подход к преподаванию иностранных языков воспринимается на современном этапе как стратегия синтеза различных методологических подходов: системного, личностного, коммуникативно-деятельностного, аксиологического, культурологического, антропологического и ряда других. Неотъемлемой частью процесса профессиональной подготовки и переподготовки обладающего высоким уровнем компетентности сотрудника правоохранительных органов, существенной составляющей его личной и профессиональной жизни становится знание иностранного языка. Социально значимыми, интегративными функциями иностранного языка как учебного предмета являются коммуникативная, информационная, образовательная, развивающая, культурологическая, гуманитарная и другие функции.

Профессиональная компетентность интегративного типа предполагает развитие личности как обучающегося, так и обучающего, обладающей целостным мировоззрением, высоким профессионализмом, обширным кругозором и гуманитарной культурой. В связи с этим важно, чтобы в сознании преподавателя иноязычные, психолого-

педагогические и дидактико-методические элементы подготовки были не разобщены, а интегрированы.

Задача интеграции в практической деятельности преподавателя состоит, прежде всего, в приобретении им опыта применения теоретических знаний как средства решения коммуникативных задач, а также приобретения опыта систематизации частных знаний и умений в операциональные комплексы. Для приобретения целостности профессиональной компетентности добросовестный преподаватель, находящийся в постоянном стремлении к самосовершенствованию, вынужден воссоздавать, достраивать её недостающие элементы путём развития их в самом себе. Главенствующую роль в этом играют самообразование, самовоспитание, самореконструкция.

Профессиональная компетентность преподавателя в роли интегратора личности обучающегося в мировое социокультурное пространство представляет собой органическое целое, компонентами которого являются высокая общепрофессиональная культура и специальная подготовка – лингвистическая, культурологическая, психолого-педагогическая, коммуникативная и профессиональная, соответствующая профилю высшего учебного заведения и специальности, по которой проводится подготовка субъекта обучения.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что основополагающим в процессе формирования вторичной языковой личности специалиста любого профиля в рамках целостной педагогики личности является то, что мотивация к учебной деятельности, «глубина» проникновения в изучаемый материал его системное освоение во многом зависят и активизируются личностно-интегративной позицией самого обучающегося.

При разработке курса и организации интегрированного, профильно-ориентированного обучения иностранному языку с использованием инновационных технологий преподаватель иностранного языка учитывает потребности обучающихся и оказывает им методическую помощь, создаёт условия для успешного достижения целей обучения. Это проявляется в работе над лексическим и грамматическим материалом, поскольку, по мнению выдающегося российского исследователя в области синтаксиса немецкого языка В.Г. Адмони, «... лексика и грамматика являются непосредственной ареной соединения плана выражения с планом содержания»¹.

Как известно, многие обучающиеся неязыковых вузов считают работу над грамматическим материалом скучной и ненужной. В этой связи представляется необходимым уже на первых занятиях обратить внимание будущих специалистов по обеспечению БДД на то, что грамматика, по сути, есть ничто иное, как наблюдение за поведением слов, и, следовательно, оба уровня языка являются лишь различными измерениями одной и той же системы. Важно, чтобы обучающиеся осознали, что их работа по усвоению и закреплению лексики и грамматики изучаемого иностранного языка не только помогает понимать язык, но и формирует такие профессиональные умения и навыки, как наблюдательность, способность к концентрации внимания, способность сопоставлять явления и логически мыслить.

Интегративный подход к содержанию учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» как один из факторов формирования вторичной языковой личности специалиста в неязыковом вузе заключается уже в том, что, например, при обучении фонетике одновременно осуществляется работа со звуками, ударениями, интонацией в потоке речи. То есть происходит интеграция трёх дисциплин: фонетики, практики устной речи, методики преподавания иностранного языка. То же происходит и при работе над всеми видами речевой деятельности – аудированием, говорением, чтением и письмом. Так, в совокупность слов, связанных с использованием в сфере обеспечения БДД, входят наряду с терминами правотворческой, правоохранительной и правоприме-

¹Адмони В.Г. Структура предложения и словосочетания в индоевропейских языках. Л., 1979.

нительной деятельности термины автомобилестроения и технической эксплуатации автотранспорта, номенклатуры марок автомобилей и горючесмазочных средств и типов дорог, характеристик их состояния, а также общеупотребительная и деловая лексика. Таким образом, интегрируются и общие профессиональные, выходящие за рамки дисциплины, знания.

Таким образом, преподаватель иностранного языка должен знакомить будущих и действующих служащих дорожной полиции со структурой специального юридического дискурса, речевыми жанрами, способными вызвать программируемый эффект, имеющий регулярный характер (прогнозируемость и программируемость), и возникновение сбалансированности интенциональных состояний коммуникантов. Это – комплексная задача, решение которой под силу не одному педагогу-филологу, но всему педагогическому коллективу института, включающему в себя как преподавателей социальных поведенческих дисциплин, так и педагогов, преподающих специальные предметы.

Интегративность предмета «Иностранный язык» способствует приобретению, развитию и совершенствованию субъектом обучения исследовательских, конструктивных, организаторско-исполнительских, коммуникативных и рефлексивных способностей. А это, в свою очередь, вносит существенный вклад в дело совершенствования государственного управления деятельностью по обеспечению БДД в нашей стране.

ОРФОЭПИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Бессонова Ю.А.,

к.филол.н., доц., доцент кафедры
иностранных языков Орловского
филиала РАНХ и ГС при Президенте РФ

Эффективно работающие руководители (государственные служащие) — это те, которые эффективны в коммуникациях, они представляют суть коммуникационного процесса, обладают хорошо развитым умением устного и письменного общения и понимают, как среда влияет на обмен информацией. Коммуникациями пронизан весь процесс производства и управления.

Компетентность специалиста в сфере управления предполагает владение обширной системой профессиональных (специальных) компетенций в области современного менеджмента. В большей степени профессиональная компетентность государственного служащего напрямую связана с возможностью «осуществлять социальное взаимодействие, которые обеспечивают результативность и эффективность решения профессиональных задач, устанавливать адекватные межличностные и конвенциональные отношения в различных ситуациях»¹.

Лингвистическая компетентность – одна из важнейших составных частей общей компетентности управленца. Лингвистическую компетентность в сфере управления мы будем понимать как совокупность показателей речи ее носителя (государственного служащего), характеризующуюся адекватностью речевого и языкового выбора в конкретных условиях профессионального делового взаимодействия.

¹ Запорожец Е.А. Коммуникативная компетенция государственных служащих: структура, содержание, условия формирования // Научный вестник Уральской академии государственной службы. Выпуск 2009. №3(8). С. 32.

Известно, что язык является сложным структурным целым и представлен несколькими уровнями: фонетическим, морфемным, лексическим, морфологическим, синтаксическим.

Именно поэтому мы выделяем в составе лингвистической компетентности разные виды компетенций, то есть свойства языковой личности, отражающие знания и умения воспринимать и воспроизводить единства языка.

Среди компетенций, составляющих суть лингвистической компетентности государственного служащего, можно выделить орфоэпическую компетенцию. Это, безусловно, связано с тем, что в современном обществе роль звучащего слова возрастает. Становятся востребованными специалисты коммуникативных профессий, способные организовать грамотное профессиональное и эффективное взаимодействие. Оно предполагает владение орфоэпически грамотной речью.

Орфоэпическую компетенцию можно определить как одно из свойств личности, проявляющееся в следующих речевых действиях и возможностях: 1) знании фонетической и фонологической системы языка; 2) умении произносить гласные и согласные звуки, их сочетания по установленным правилам; 3) знании современной акцентологической нормы (применительно к словам русского и иноязычного происхождения, отдельным грамматическим формам); 4) умении орфоэпически грамотно строить высказывания и тексты; 5) умении находить и устранять орфоэпические ошибки в собственной речи и речи собеседника.

Умение говорить орфоэпически грамотно отражает высокий уровень овладения орфоэпической компетенцией. Орфоэпически грамотная профессиональная и повседневная речь государственного служащего – необходимое условие успешности его профессиональной деятельности.

Многочисленные отступления от орфоэпической нормы современного русского литературного языка в речи могут свидетельствовать о непрофессионализме, слабой лингвистической компетентности.

Наиболее распространенными в речи государственных служащих являются акцентологические ошибки. Они связаны с неверной постановкой ударения в грамматических формах слов: «уплОчено налогов» (Н. Рвачев), «средствА» (Ю. Лужков), «возвЕдено в ранг» (В. Комиссаров), «дОговор» (Ю. Лужков), «наготовЕ» (Ю. Лужков), «важнО» (Б. Немцов), «пОдала сигнал» (Е. Примаков), «кондитерАм» (Ю. Лужков), «социальное обеспЕчение» (Д. Медведев), «у меня нет таких намерЕний» (Г. Явлинский).

Причины, вызывающие орфоэпические ошибки в речи, различны: влияние просторечия, диалекта, родного языка говорящего (в условиях многонационального государства эта причина актуальна), иностранного языка, жаргона и т.д.¹

Приведем пример возможного варианта учебного (практического занятия) в курсе «Русский язык и культура речи», направленного на формирование орфоэпической компетенции.

Такое занятие предполагает в теоретическом плане усвоение понятий орфоэпия, орфоэпическая норма, знание виды орфоэпических норм. В его процессе студенты должны уметь выявлять орфоэпические ошибки в предложении и тексте, классифицировать их, исправлять, редактировать текст.

Так, вопросами для теоретического контроля знаний могут быть следующие:

1. Понятие о русской орфоэпии.
2. Стили произношения и их особенности.
3. Особенности произношения гласных звуков в русском языке.
4. Особенности произношения согласных звуков в русском языке.

¹ Корнева Г. В. Совершенствование орфоэпических навыков студентов педагогического факультета вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2002.

5. Особенности произношения иноязычных слов, имен и отчеств.
6. Акцентологические нормы русского языка.

Можно также предложить темы для докладов и сообщений:

1. Русское литературное произношение в его историческом развитии.
2. Орфоэпические ошибки в речи госслужащих.

Обязательным элементом такого занятия должен выступать практикум, направленный на отработку орфоэпических умений верно произносить гласные и согласные звуки, их сочетания, отдельные формы слов и т.д.

Приведем примеры конкретных заданий, используемых на данном занятии.

Задание 1. Прочитайте слова с безударными гласными после шипящих и *ц*. Определите, в чем особенности их произношения.

- А) Жара, шалун;
- Б) жалеть, жакет, жасмин, лошадей, к сожалению, тридцати, двадцатью;
- В) жена, цена, шептать, танцевать;
- Г) позиция, интеллигенция, инфляция.

Задание 2. Прочитайте слова иноязычного происхождения, обращая внимание на чтение безударных гласных.

А) [а]: спонсор, контроль, брошюра, контракт, кооперация, мотив, коммерция, дотация, отель.

Б) [о]: боа, какао, брутто, нетто, геоботаника, кредо, авизо, вето, оазис, бомонд, реноме.

Задание 3. Прочитайте слова, обращая внимание на чтение ударной гласной.

А) атлет, афера, бытие, всплеск, житие, гололедица, гренадер, зев, опека (подпечный), оседлый, преемник, современный, шедевр, местоименный, недоуменный, иноплеменный, пригрезиться, женоненавистник.

Б) безнадёжный, блеклый, белесый, трехведерный, издевка, маневры, наемник, осетр, желчный, сметка, платежеспособный, желчь, одноименный, скабрёзный.

Обратите внимание. Истекший год - истёкший кровью; кричит как оглашенный - указ, оглашённый утром.

Задание 4. Прочитайте слова с твердыми и мягкими согласными в конце слова. Какую можно сделать орфоэпическую ошибку при их чтении?

- А) Капитализм, плюрализм, монополизм, тоталитаризм, сосиски;
- Б) семь, семьдесят, восемь.

Задание 5. Прочитайте слова, обращая внимание на произношение согласного звука [Г] как взрывного.

Налог, приговор, погашение судимости, рабочий год, ранг, риск случайной гибели, договор, эксгумация, государственный язык, подлог, смягчение наказания, смягчающие вину обстоятельства.

Задание 6. Прочитайте слова с сочетаниями СШ, ЗШ, СЧ, ЗЧ. Найдите различия между группами слов в произношении этих сочетаний.

А) Высший, бесшабашный, бесшумный, с шумом, возросший; влезший, низший, без шпаги.

Б) Счётчик, доносчик, заносчивый, исчезнуть, подписчик; приказчик, образчик, заказчик, грузчик.

В) Расчистить, бесчестный, бесчисленный, исчахнуть.

Задание 7. Прочитайте слова с сочетаниями ЖЖ, СЖ, ЗЖ. Найдите различия между группами слов в произношении этих сочетаний.

А) Вожжи, дрожжи, сожжён, жжёт, жужжать; брызжет, позже, визжать, дребезжать, ежду.

Б) Разжать, разжевать, разжалобить, разжигать, сжарить, сжать, сжевать, сжечь, сжигать.

Задание 8. Правильно произнесите слова. Какие орфоэпические ошибки можно допустить при произнесении звуков и их сочетаний?

1. Академия, деканат, дебатировать, девиз, демагогия, декретировать, компетентный, корректный, менталитет, патент, регресс, сессия, шинель. // Атеист, детектив, демарш, интервью, кодекс, коттедж, лотерея, менеджер, сервис, темп, тенденция, термос, туннель.

2. Социализм, монополизм, плюрализм, милитаризм, бандитизм.

3. Горчичник, Ильинична, Кузьминична, Никитична, нарочно, прачечная, пустячный, Саввична, сердечный, скворечник, скучно, яичница. // Булочная, гречневый, двоечник, копеечный, лавочник, молочный, порядочный, сливочное, стрелочник. // Шапочный, безоблачный, беспечный, встречный, дачный, единичный, личный, ночной, отлично, порочный, строчный, точный, циничный.

Задание 9. Определите характер ударения (основное или флексивное) у существительных каждой группы и образуйте формы родительного и предложного падежей. Расставьте ударения. Найдите случаи вариантной постановки ударения.

1. Винт, брелок, бюллетень, дверь, гусь, приз, договор, госпиталь, стопы 'кипы бумаг', тост, туфли, доски, сеть.

2. Винт, герб, грош, клок, порты, зонт, жгут, жезл, призы, стопы 'части ног', плод, ковш, пиры.

Задание 10. Образуйте краткие формы мужского, женского, среднего рода единственного числа и формы множественного числа следующих прилагательных и страдательных причастий. Расставьте ударения. С помощью орфоэпического словаря найдите случаи вариантного ударения.

Дорогой, молодой, правый, глухой, дружный, чистый, редкий, далекий, кислый, широкий, низкий, отданный, прожитый.

Задание 11. Образуйте краткие формы женского рода и формы сравнительной степени следующих прилагательных. Расставьте ударения.

Верный, длинный, весёлый, пленительный, болтливый, красивый, плоский, твердый, хороший, плохой.

Задание 12. Образуйте формы прошедшего времени женского, мужского, среднего рода единственного числа и формы множественного числа следующих глаголов. Расставьте ударения. Найдите глаголы, имеющие неподвижное ударение на основе во всех родовых формах, а также глаголы, ударения в формах мужского, среднего рода и множественного числа которых не совпадает с ударением в начальной форме.

Бить, взять, гнать, дать, выжить, задать, звать, злить, нажать, начать, отпить, лить, сняться, прибаться.

Задание 13. Определите место постановки ударения в зависимости от лексического значения слова. Составьте словосочетания с этими словами.

Безобразный, видение, характерный, забронировать, запасник, ирис, замок, развитый - развитой, клубы, кругом, мокрота, парить, трусить, языковой - языковый.

Задание 14. Прочитайте микротексты, обращая внимание на произношение выделенных слов.

- Израиль подтвердил намерение продолжить мирные переговоры с целью обеспечения мира на Ближнем Востоке.

- В результате сложных маневров самолеты наемников смогли бомбардировать военный объект противника. Правительства ряда стран осудили инцидент и выразили соболезнования семьям погибших.

- Ожидается созыв очередного съезда. Необходимо углубить и упрочить начинающиеся позитивные процессы в политической жизни страны.
- В Москву из США прибыли эксперты ФБР.
- Выяснилось, что эту аферу осуществила одна неплатежеспособная фирма. Тем самым она безнадежно скомпрометировала себя.
- Выборы явились тестом на политическую зрелость.
- После всестороннего анализа экспертной комиссии и выработки взаимоприемлемой позиции по обсуждавшимся вопросам состоялось подписание договора.
- Прибывшие на саммит лидеры европейских стран обсудили актуальные политические проблемы.

Таким образом, владение орфоэпической компетенцией – одна из важнейших составляющих профессионального имиджа государственного служащего. Устойчивое овладение ею окажет существенное влияние на формирование лингвистически компетентной личности государственного служащего. Ее развитие в лингвистическом курсе имеет практическую ценность и может в дальнейшем сказаться на специфике восприятия государственного служащего, его имидже, способах эффективного или неэффективного взаимодействия.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Болохонцева Н.М.,

к.филол.н., доц., доцент кафедры
русского и иностранных языков
Орловского юридического института
МВД России

В процессе обучения иностранному языку много внимания уделяется устной речи, а, следовательно, формированию коммуникативно-значимых качеств личности. Особенностью речи преподавателя является ее направленность, обращенность к обучаемым. Наблюдательный педагог всегда строит свою речь на предвидении возможной реакции на нее своих воспитанников. Он может заранее так организовать свою речь и скорректировать ее при общении, что учащиеся будут ощущать себя комфортно и свободно в процессе коммуникации. Особенно важен стиль общения педагога в процессе изучения таких дисциплин, целью которых является овладение определенными коммуникативными навыками (как, например, иностранный язык, где цель – овладение навыками и умениями общения на иностранном языке). Стиль общения педагога – это индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. Для того чтобы развивались коммуникативные качества личности специалиста, авторитет преподавателя должен устанавливаться не через определение дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. И здесь важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к каждому обучаемому индивидуально.

Таким образом, стиль общения преподавателя с обучающимися непосредственно влияет на атмосферу эмоциональной бесконфликтности общения в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности, в частности эффективность усвоения иностранного языка и овладение навыками и умениями устной речи. Наиболее плодотворный процесс обучения иностранному языку и приобретения коммуникативно-значимых качеств в данном

процессе обеспечивается именно надежно выстроенной системой бесконфликтного общения.

Каждый речевой акт – средство воздействия на окружение (на партнера и через него – на другие элементы действительности, физической, реально существующей, или мыслимой). Таким образом, в процессе изучения иностранного языка преподаватель оказывает воздействие на обучающихся, способствует формированию коммуникативно-значимых качеств личности.

В процессе общения на занятиях по иностранному языку, для того, чтобы коммуникация проходила эффективно, преподаватель и обучающиеся должны пользоваться сходным языковым кодом. Осмысленность кода обеспечивается не только и не столько владением нормой, но еще и единством языкового опыта, объемом памяти адресата; более того, отступление от следования традиционному понимаемой языковой норме становится почти неизбежным, и эта неизбежность должна быть признана обоими коммуникантами, в противном случае возникает коммуникативный конфликт. Таким образом, общение на иностранном языке на занятиях способствует выработке навыков эффективного общения в целом. Чтобы добиться цели, т.е. реализовать свое коммуникативное намерение, говорящий строит высказывание. Для построения высказывания в языке существует специальная единица – предложение. Но, во-первых, высказывание не всегда бывает оформлено в виде предложения (высказаться можно, например, жестом), а во-вторых, смысл высказывания шире смысла предложения, ведь он включает коммуникативное намерение. В процессе изучения иностранного языка обучающиеся вырабатывают навыки построения высказываний на иностранном языке, а также умения диалогической речи (реагировать на реплики партнера по диалогу, отвечать на поставленные вопросы и т.п.).

Коммуникативная деятельность на занятиях по иностранному языку – это совокупность действий, подчиненных определенной коммуникативной цели. Необходимо отметить, что поскольку поведение – это внешнее проявление деятельности, понятия «коммуникативная деятельность» и «коммуникативное поведение» не разграничиваются, но обязательно разграничиваются термины «коммуникативное поведение» и «речевое поведение». Под коммуникативным поведением понимается процесс установления отношений с целью обмена информацией между коммуникантами, а под речевым поведением – процесс использования в речи языковых знаков, как деятельность, осуществляемая с помощью естественного языка, языковой системы. На занятиях по иностранному языку присутствует как понятие «коммуникативное поведение», так и «речевое поведение», таким образом, формируются коммуникативно-значимые качества личности. Одним из средств, подкрепляющих воздействие общения преподавателя на обучающихся, можно назвать инициативность, которая требует определенного поведения и звучания речи. В системе педагогического общения инициативность выступает как важнейшая коммуникативная задача педагога. На занятиях по иностранному языку в процессе общения обучающиеся развивают самоконтроль и умения выразительной речи, развивают общие психофизические особенности личности, создающие предпосылки для успешного владения речевыми навыками и умениями.

Итак, чтобы высказывание было успешным оно должно соответствовать определенным нормам и регулятивным установкам. В повседневном общении на занятиях по иностранному языку каждый участник коммуникации осознанно или неосознанно придерживается ряда правил, способствующих эффективной реализации коммуникативного намерения.

Если рассматривать контакт как сферу взаимодействия участников диалога, то, исходя из того, что язык в этом случае используется для демонстрации/потребления информации коммуникантов о типе взаимодействия между ними, можно отметить, что

обязательным оказывается согласие адресанта и адресата по поводу постулатов, соблюдение которых позволяет им устанавливать оптимальную форму контакта. Общеизвестным является тот факт, что речевое сообщение каким-то образом отражает, проявляет «лицо» отправителя информации. На основе некоторого текста мы порой можем – с той или иной степенью уверенности – описать не только мир восприятия и мировоззрение адресанта, его убеждения, жизненную позицию. Текст вызывает у нас также разнообразные представления – часто неосознаваемые, «размытые» – о характере и темпераменте адресанта, его склонности и эмоциональном состоянии. Названные умения и навыки коммуникативного взаимодействия могут быть развиты в процессе изучения иностранного языка, так как он напрямую связан с общением (на занятиях мы общаемся на иностранном языке). Взаимодействие преподавателя с обучающимися необходимо строить таким образом, чтобы говорящий смог достичь поставленной цели и сохранить баланс отношений с собеседником, то есть остаться друг с другом в нормальных отношениях, не поссориться.

Очевидно, что развитие речи в обществе является залогом его успеха и процветания. Таким образом, процесс формирования коммуникативно-значимых навыков на занятиях по иностранному языку становится социально значимым. В современном обществе мы также можем наблюдать устойчивую тенденцию к постоянному возрастанию роли публичной речи. Общие требования к публичному выступлению отражают опыт эффективных выступлений, а также ожидания аудитории, ее пожелания к оратору. Отметим, что продуктивность беседы характеризуют такие показатели, как достижение цели, решение поставленных задач, разрешение возникающих проблем и конфликтов с партнером по общению, преодоление недопонимания между собеседниками, прояснение и преодоление имеющихся и/или возникающих противоречий. Чтобы избежать непродуктивного общения, также разумно своевременно отказаться от категоричности в суждениях, проявлять осторожность и осмотрительность при высказывании собственных мнений и предложений, давать и другим возможность отстаивать свою точку зрения, а также быть внимательным слушателем.

Таким образом, изучая иностранный язык и стремясь в совершенстве овладеть умениями и навыками устной иноязычной речи, обучающиеся приобретают коммуникативные навыки эффективного общения. Преподаватель, часто выступая собеседником, вносит большой вклад в формирование навыков бесконфликтной коммуникации у своих учащихся.

Литература:

1. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – 384 с.
2. Зарецкая Е.Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации. – 3-е изд. – М.: Дело, 2002. – 480 с.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – 2-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 285 с.
4. Кащенко С.Г. Искусство общения. – Симферополь, 2008. – 226 с.
5. Семененко Л.П. Отрицательный дейксис как коммуникативный феномен / Л.П. Семененко, О.Н. Дровникова // Методический и лингвистический аспекты преподавания филологических дисциплин в высших профессиональных учебных заведениях: Сборник материалов межвузовского научного семинара (8 декабря 2010 г.). – Орёл: Орловский юридический институт МВД РФ, 2010. – С. 165-168.

К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Булавина Н.В.,

ассистент кафедры русского языка
Орловского государственного
аграрного университета

Организация самостоятельной работы студентов при изучении курса «Русский язык и культура речи» – важная работа преподавателя. Воспитание активности и самостоятельности необходимо рассматривать как составную часть воспитания коммуникативной компетенции будущих специалистов. Самостоятельная работа необходима для усвоения студентами многих умений, навыков, получения новых знаний. Особенно интересным в этом плане, на наш взгляд, является изучение новообразований современных СМИ, поскольку все, что происходит в обществе, а значит, и в языке, фиксируется, прежде всего, в периодической печати.

Приведем некоторые примеры упражнений на развитие языковой компетенции студентов в рамках самостоятельной работы. Мы предлагаем использовать языковой материал современных периодических изданий («Комсомольская правда» (далее «КП»), «Аргументы и факты» (далее «АиФ»), «Известия» за 2004 – 2006 г.г).

1. Найти в газетном тексте новые слова (например, для анализа можно использовать следующие тексты):

- «В московском агентстве «Вторая мама» могут подыскать няню с нужным цветом глаз, блондинку, евроняню с маникюром, загранпаспортом и личным автомобилем» (Известия, 19.04.02);

- «Выступления наших евролюбовников сводились к тому, что россияне будут скакать с поезда на ходу, чтобы затеряться в пространствах объединенной Европы» (Известия, 01.06.02);

- «Ну что еще можно «впарить» юным обладателям «Мобил»? «Бумер» у них из трубки уже бибикает, поросята похрюкивают и Жириновский на автоответчике что-то мелет про «обидел девочку, подонок». А дальше что? Неужели постгамлетовская тишина?» (КП, 23.04.2005);

- «Не широкозадые партийные «волкодавы», а люди с хорошими мозгами и современным видением мира пришли к власти» (АиФ. 2006. №9).

2. Определить лексическое значение новообразований.

3. Подобрать синонимы к данным словам.

4. Определить стилистическую характеристику слова (книж., высокое, офиц., разговор., простореч., неодобрит., иронич., бранное, презрит., др.).

5. Придумать с новообразованиями словосочетания и предложения.

Можно предложить студентам определить состав новых слов (например, аутсорсинговый, букеровский, интернетовский, мейнстримовский, риелтерский, рейтинговый). Полезна работа по определению способа образования слова (например, определить способ образования следующих слов: гоблинизация, звездомания, денбрауномания, крышеснос, мачизм, чебурашество, рублеловецкий, дедморозить, эсэмэситься, початиться, шопенгующие, пропиарить).

Важным представляется работа по образованию однокоренных производных слов (например, подобрать к иноязычным новообразованиям однокоренные слова: демпинг (демпинговать), презентация (презентационный, презентовать), промоушн (промо-

утирование, промо-акция, промоутерский, промоутировать), чат (чатеры, чатиться, початиться)).

Подобная организация самостоятельной работы студентов при изучении русского языка способствует активизации и повышению эффективности учебного процесса.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ – ПУТЬ К ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА

Бурко Н.В.,

к.филол.н., доц., декан факультета
гуманитарных и естественнонаучных
дисциплин ОрелГАУ

Понятие «языковая личность» широко и активно употребляется в современной лингвистике и лингводидактике. Оно впервые было введено в научный оборот ещё В.В. Виноградовым, ему же принадлежат первые опыты в описании конкретных языковых личностей. Ю.Н. Караулов в работе «Русский язык и языковая личность» системно представил структуру языковой личности и выделил три уровня её рассмотрения: вербально-семантический, когнитивный, прагматический. В.И. Карасик глубоко и всесторонне рассматривает типологию языковых личностей и аспекты изучения языковой личности (ценностный, познавательный и поведенческий). В социокультурном и лингводидактическом аспектах языковую личность рассматривают такие исследователи, как Е.М. Верещагин, С.Г. Воркачëв, В.А. Козырев, Е.В. Компанцева, В.Г. Костомаров, А.А. Котов, В.В. Красных, Е.Е. Русинова, В.Д. Черняк и др.

Что же такое «языковая личность»? «Прежде всего под «языковой личностью» понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности, т.е. комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения – по существу личность речевая. Под «языковой личностью» понимается также совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения, – личность коммуникативная. И, наконец, под «языковой личностью» может пониматься закреплённый преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре – личность словарная, этносемантическая»¹ Формирование языковой личности, таким образом, предполагает как развитие коммуникативных способностей, так и культивацию принятых в обществе философско-мировоззренческих, этно-культурных ценностей в индивидуальном сознании каждого человека.

В основе формирования языковой личности, в том числе и языковой личности специалиста, лежит освоение человеком системы языка, овладение его нормами, умение пользоваться средствами языка сообразно условиям и ситуации общения.

Понятие языковой личности важно (и интересует исследователей и педагогов) не только с точки зрения формирования так называемой вторичной языковой личности при изучении иностранного языка, но и с позиции овладения родным языком.

Отрадно, что с введением в действие ФГОС ВПО третьего поколения, в большинстве отраслевых вузов не отказались от языковедческих дисциплин, в частности, от дисциплины «Русский язык и культура речи». Эта учебная дисциплина входит в вариационный компонент подготовки бакалавров по многим направлениям.

¹ Воркачëв С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 68.

тивную часть гуманитарного, социального и экономического цикла (Б1) образовательных программ различных направлений подготовки. Дисциплина «Русский язык и культура речи» тесным образом связана с большинством дисциплин, изучаемых студентами на протяжении всего периода обучения в университете, т.к. обучение ведется на русском языке. При изучении данной дисциплины студенты получают представления об особенностях устной и письменной форм речи, нормах и стилях современного русского литературного языка, основах ораторского искусства. Построение дисциплины, её содержание обусловлены требованиями ФГОС ВПО, согласно которым результатом обучения в высшей школе является не просто совокупность знаний, умений и навыков по какому-либо предмету, а сформированность определённых ключевых компетенций: общекультурных и профессиональных. Например, согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 270800.62 «Строительство» к числу ключевых общекультурных компетенций относятся: «умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2), готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3), умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7)»¹ Целенаправленное формирование на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» языковой личности позволяет формировать и заявленные государством компетенции.

В качестве примера можно рассмотреть интерактивное занятие по теме «Устное публичное выступление» с использованием дидактической игры «Проведение конференции». *Цель занятия:* Формирование знаний о требованиях, предъявляемых к устному публичному выступлению, об этапах его проведения, методах изложения материала в тексте публичного выступления; выработка умений организации и проведения конференции как формы научного общения; развитие навыков устного публичного выступления. Формирование умения критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути устранения недостатков.

Необходимые материалы: планшетки, клейкие листочки Post-it, рабочие тетради участников, языковой материал для переработки, листы формата А4, образцы программ научных конференций.

Процедура:

1. Участники делятся на мини-группы по 4-5 человек, каждая группа получает планшечку и набор листочков Post-it. Преподаватель просит каждую группу придумать вопросы по изученному материалу на тему «Устное публичное выступление». Можно задавать каверзные вопросы в форме:

- А вот я слышал, что...?
- Считаете ли вы, что...?
- Правда ли, что можно...?
- Как определить...? и так далее.

Каждый вопрос необходимо разборчиво записать на одном листочке Post-it и наклеить на планшечку.

2. Группам даётся 5 минут на подготовку, после чего планшечки с наклеенными листочками с вопросами передаются в соседнюю группу. Соседняя группа должна в течение 5 минут придумать ответы на эти вопросы.

3. Один представитель от каждой группы зачитывает полученные вопросы и свои ответы. Если команда не смогла придумать ответ, его даёт группа, задавшая вопрос или преподаватель.

4. Далее каждая группа получает языковой материал по теме занятия, над которым она работает, выполняя предложенные задания.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 270800 Строительство (квалификация (степень) «бакалавр»). С.6-7.

1. Сравните начало книги и написанное на этой основе начало доклада. Чем они отличаются по своему речевому оформлению? Прочитайте оба текста с имитацией интонации докладчика, разъясняющего свою позицию, убежденного в ней. Почему второй текст легче имитировать?

2. Проанализируйте рекомендации докладчику. Что даёт соблюдение данных рекомендаций во время выступления, каких ошибок позволяет избежать?

Û Обратиться к аудитории и контактировать с ней во время выступления.

Û Назвать тему доклада, сформулировать его основную задачу.

Û Использовать вводные слова типа: *на мой взгляд, по моему мнению* и т.д. и вводные слова типа *во-первых, во-вторых, следовательно* ит.д.

Û Использовать все средства – словесные и несловесные, чтобы выделить главное, важное, информативно значимое.

3. Составьте текст выступления по предложенному преподавателем материалу, соблюдая требования к устной публичной речи (группы получают небольшой фрагмент текста для переработки, каждый участник группы работает индивидуально).

Û Затем выбирается оргкомитет (3 человека), докладчики, остальные участники входят в состав экспертной группы. Докладчики готовятся к выступлению; члены оргкомитета, опираясь на образцы программ научных конференций, составляют программу своей конференции; члены экспертной группы разбирают «Памятку для анализа исполнения доклада».

Û Члены оргкомитета знакомят группу с результатами своей работы. Согласно разработанной программе слово предоставляется докладчикам. Члены экспертной группы оценивают выступления.

Анализ проведённых занятий показывает, что активная деятельность студентов приводит к стимулированию критического мышления участников, их способности оперировать изученным теоретическим материалом и применять на практике имеющиеся теоретические знания; формированию языковой рефлексии, способности к выбору оптимальных языковых средств; развитию навыков устного публичного выступления и подготовки к нему; формированию практических навыков организации конференции.

Полученные в ходе конкретного занятия и в процессе изучения всего курса «Русский язык и культура речи» языковые знания и умения формируют определённую языковую картину мира личности, обогащают языковую личность опытом грамотного и целесообразного использования единиц языка.

Литература:

1. Виноградов В.В. О художественной прозе. – М.: Наука, 1980.
2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
3. Карасик В.И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс. – [Http: // www.ahmerov.com/book_1074](http://www.ahmerov.com/book_1074)
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 270800 «Строительство» (квалификация (степень) «бакалавр»): Утв. приказом Министерством образования и науки Российской Федерации от 10 января 2010 года № 54.

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Дровникова О.Н.,

доцент кафедры иностранных
языков Орловского филиала РАНХ и ГС

Современность предъявляет всё более высокие требования к обучению практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере. Объём информации растёт, и часто рутинные способы её передачи, хранения и обработки являются неэффективными. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения.

Создание и развитие информационного общества (ИО) предполагает широкое применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании. Применение компьютеров в образовании привело к появлению нового поколения информационных образовательных технологий, которые позволили повысить качество обучения, создать новые средства воспитательного воздействия, более эффективно взаимодействовать педагогам и обучаемым с современной техникой. По мнению специалистов, новые информационные образовательные технологии на основе компьютерных средств позволяют повысить эффективность занятий на 20-30%. Внедрение компьютера в сферу образования стало началом революционного преобразования традиционных методов и технологий обучения и всей отрасли образования. Практическое занятие с применением современных педагогических и информационных технологий - это качественно новый тип занятия, на котором преподаватель согласовывает методику изучения нового материала с методикой применения компьютерных технологий, соблюдая преемственность по отношению к традиционным педагогическим технологиям. Не секрет, что современное компьютерное поколение выбирает информационные технологии, пренебрегая печатными изданиями. Электронная форма представления образовательной информации является удобной альтернативой традиционным бумажным учебным материалам: учебникам, пособиям, журналам и т.д.

Учебное пособие в электронном варианте представляет собой программное средство, позволяющее представить для изучения теоретический материал, организовать апробирование, тренаж и самостоятельную творческую работу, помогающее преподавателю и студентам оценить уровень знаний по определенной тематике, а также содержащее необходимую справочную информацию. Главные преимущества электронной формы представления учебной информации для самостоятельной работы студентов - компактность, большие выразительные возможности в представлении учебного материала (видео, звук, динамические изображения - анимация, виртуальная реальность), интерактивность, низкая стоимость. Электронное пособие обеспечивает проведение занятий различного типа, а также самостоятельное изучение учебного курса. Ориентировка конкретной учебной деятельности определяется предметными знаниями, имеющимися в электронном учебнике. Пособие не навязывает жесткой структуры и методики изучения учебного материала. В тех учебных курсах, где образовательная информация содержит большое количество текстового материала, использование электронного представления информации позволяет лучше структурировать учебное содержание с целью предоставления школьникам альтернативных путей его изучения. Электронный учебник удобен для преподавателя, потому что он позволяет выносить на практические занятия материал по собственному усмотрению, возможно, меньший по объему, но наиболее существенный по содержанию, оставляя для самостоятельной работы с элек-

тронным учебником то, что оказалось вне рамок пар; позволяет индивидуализировать работу со студентами. При этом электронные учебники выступают как новые интерактивные средства обучения, обладающие целым рядом дидактических достоинств, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов. Происходит усиление мотивационных сторон учебного процесса и интенсификация обучения в целом.

В качестве основы программно-методического обеспечения в нашей академии используется информационная база по учебной дисциплине в виде компьютерных учебных пособий, учебно-методических разработок как в печатном, так и в электронном виде, компьютерных сборников заданий и т.д. Нашими преподавателями были разработаны учебно-методические комплексы по дисциплине "иностранный язык", оформленных в виде электронных пособий или электронных учебных комплексов.

Основными элементами учебно-методических комплексов, созданных на электронных носителях, являются: теоретический материал по изучаемому предмету; методические рекомендации для выполнения практических работ;

практикум с грамматическими и лексическими упражнениями; методические рекомендации для выполнения внеклассной самостоятельной работы; комплекты контрольно-измерительных материалов (тесты, контрольные работы, материалы для зачетов).

Основные задачи учебно-методических комплексов: помочь студентам осознать целостную картину изучаемого материала; облегчить усвоение материала, индивидуализировать обучение, совершенствовать контроль и самоконтроль, повысить результативность учебного процесса.

Пользуясь электронным учебным комплексом, студенты могут самостоятельно организовывать усвоение материала, устанавливать свой рейтинг, экономить время для творческой работы. Задача преподавателя при этом сводится к информационно-контролирующей, консультирующей и координирующей деятельности на практических занятиях. Электронные учебные средства позволяют осуществлять дифференцированный подход при управлении самостоятельной деятельностью студентов. Использование электронных средств обучения позволяет значительно усилить мотивацию, индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, предоставлять студентам возможность самостоятельного выбора режима учебной деятельности. Для изучения нового материала, повторения ранее пройденного или обобщения и систематизации знаний перспективно использовать мультимедийное сопровождение компьютерных презентаций, каждый слайд которых представляет собой либо фрагмент теоретического материала темы, наглядно и красочно оформленный, либо подробное решение задачи, фотографии, музыкальные фрагменты, дикторский текст, видеоматериалы, компьютерную анимацию. На нашей кафедре успешно функционирует кабинет «Современных технологий обучения иностранным языкам», который соответствует всем вышеперечисленным требованиям. Активное применение информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам в рамках практических занятий в нашем филиале позволяет сделать преподавание иностранного языка содержательнее, интереснее, эмоциональнее, нагляднее.

Литература:

1. Гордилова Г.Г. Технические средства в обучении. – М., 2006.
2. Дмитриева Е.И. Методические основы дистанционного обучения иноязычному чтению на базе компьютерных телекоммуникаций: Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1998.
3. Кожевников Ю.В. Инновационные образовательные технологии на рубеже XX-XXI. – М.: Наука, 2008.

4. Крюкова Л.Ф. Компьютерные технологии в преподавании // Высшая школа. – 2005. – № 1.
5. Лызлов А.В. Организация уроков с использованием ИКТ // Вопросы Интернет-образования. – 2006. – № 26.
6. Ляховицкий М.В. Технические средства в обучении иностранным языкам / М.В. Ляховицкий, И.М. Кошман. – М., 2006.
7. Панюкова С.В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно-ориентированном обучении. – М.: Педагогика-Пресс, 2005.

ТЕКСТ И ПРИЁМЫ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В КАЧЕСТВЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ

Замуруева Н.А.,

к.п.н., старший преподаватель
кафедры иностранных языков
ОрелГИЭТ

Каплун О.А.,

к.п.н., старший преподаватель
кафедры иностранных языков
ОрелГИЭТ

Единицей обучения письменной речи является текст. Традиционно под текстом понимают речевое высказывание, чаще в письменной форме (художественная книга, научная статья, газетный очерк, интервью в журнале и т. д.). «Текст – это всякая записанная речь (литературное произведение, сочинение, документ, и т.п., а также часть, отрывок из них)» [Ожегов, 2005: 776].

Активный интерес к исследованию связного текста пробуждается в 40-50-е годы 20 в. (В.В. Виноградов, Н.С. Поспелов, И.А. Фигуровский и др.): именно в этот период была определена такая единица, как сложное синтаксическое целое, сверхфразовое единство – «группа предложений, синтаксически объединенная различными средствами и способами», – единица, которая по сравнению с предложением более независима «от окружающего ее контекста связной речи» [Поспелов, 1948: 41].

В 60-70 годы были изучены различные способы связи предложений в тексте, рассмотрено соотношение абзаца и сложного синтаксического целого, определены признаки текста, важнейшими из которых признаны качества цельности и связности. Именно эти признаки учитываются в современных определениях текста: «...Текст – идеальная высшая коммуникативная единица, тяготеющая к смысловой замкнутости и законченности, конституирующим признаком которой, однако, является связность, проявляющаяся каждый раз в других параметрах, на разных уровнях текста и в разной совокупности частных связей» [Кожевникова, 1979: 66]. В.В. Бабайцева определяет текст как «самую крупную единицу синтаксической системы, результат сложной мыслительной и речевой деятельности», а также как «сочетание предложений, связанных между собой по смыслу и грамматически» [Бабайцева, 2004: 34].

Новое понимание текста идет от М.М. Бахтина, который еще в первой половине 20 века определил текст как связный знаковый комплекс. Такое представление о тексте легло в основу современного научного направления – семиотики (от латинского *sema* – смысл). Семиотическое понимание текста следующее: любая система знаков, организованная, упорядоченная, структурированная, является текстом.

Текст обладает рядом обязательных признаков, о чем свидетельствует и само происхождение термина. Этимологически текст (от латинского *textus* - ткань, сплетение, соединение) - это объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц. Как высшая единица языковой системы, текст складывается из единиц низшего уровня – предложений. Образую текст, предложения объединяются в более крупные единицы, имеющие определенную смысловую и формальную структуру.

Основными признаками текста являются:

- структурно-содержательная целостность (цельность);
- смысловая связность;
- тематическое единство (наличие одной темы и основной мысли);
- авторство и адресность;
- принадлежность к определенному типу и стилю речи в зависимости от ситуации и целей общения.

Эти признаки являются определяющими для любого текста, под которым понимают речевое высказывание, передающее целостную информацию в форме последовательных предложений, объединенных общей темой и конкретными целями общения.

Среди других ведущих категорий текста называют также информативность и завершенность, имеющие смысловой и содержательный характер. Г.Х. Ахбарова наиболее общими и существенными признаками текста считает информативность, цельность, связность и членимость, помимо которых она выделяет необязательные: выраженность, эмотивность, модальность и другие [Ахбарова, 2006: 15].

Текст является коммуникативной единицей обучения, т.к. учебный процесс происходит в условиях непосредственного речевого общения путем обмена текстами в устной или письменной форме.

Кроме коммуникативных умений, работа с текстом способствует формированию логических и лингвистических умений, характеризующихся развитием мышления и чувством языка (например, умений выделять существенные и несущественные признаки предмета; группировать признаки, явления и факты; выделять основную и детализирующую информацию в содержании текста; делать выводы из наблюдений; обобщать факты, видеть ключевые слова текста).

Итак, формирование коммуникативных, логических, лингвистических умений учащихся происходит именно в процессе работы с текстом, поэтому текст составляет основу дидактического материала.

Чтобы научить студентов создавать тексты определенного жанра, нужно показать им образцы подобных текстов, изучить их структуру, языковые особенности, коммуникативные возможности и т.п. На занятии текст используется для иллюстрации изучаемых явлений: давая определение новым понятиям, перечисляя их признаки, преподаватель иллюстрирует сказанное примерами, которые подаются не изолированно, а в структуре текста.

В таком случае текст является компонентом объяснительно-иллюстративного метода и выступает в качестве примера, доказывающего сущность основного теоретического положения в изучаемой теме. Студенты познают новое дедуктивным способом: они воспроизводят ход рассуждений, предложенный преподавателем или автором учебника на основе других текстов. Такой прием использования текста позволяет проиллюстрировать новые для студентов понятия и явления. Анализ текста проводится после разъяснения новых терминов при незначительной познавательной активности студентов. Но подобный прием работы с текстом правомерен, когда изучается материал высокого уровня сложности или когда студенты еще недостаточно подготовлены к самостоятельной работе.

Существует и другой прием использования текста в качестве дидактической единицы обучения. Суть его состоит в том, что с помощью текста преподаватель осуществляет эвристический способ объяснения, в основе которого лежит индуктивный путь познания: от конкретных фактов, от анализа конкретных явлений к попытке самостоятельных обобщений и выводов. Наблюдения студентов в данном случае организуются с помощью целенаправленного подбора текстов, ряда вопросов к ним, особых заданий, проблемных ситуаций и т.п.

Основная задача преподавателя – максимально активизировать познавательные возможности студентов, помочь им осмыслить изучаемое явление в процессе анализа текста.

Литература:

1. Ахбарова Г.Х. Изучение жанров деловой речи в школе // Русский язык в школе. – 2006. – № 2. – С. 7-11.
2. Ахбарова Г.Х. Методика обучения деловому стилю речи учащихся 5-11 классов татарской школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 44 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / [Примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова]. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
4. Бабайцева В.В. Русский язык. 10-11 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений филол. профиля. – М.: Дрофа, 2004. – 448 с.
5. Бабайцева В.В. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2ч. – Ч.2: Морфология. Синтаксис / В.В. Бабайцева В.В., Н.А. Николина, Л.Д. Чеснокова и др.; под ред. Е.И. Дибровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 704 с.
6. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М., 1963. – 255 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Изд-во «Мир и Образование», 2005. – 896 с.
8. Пospelов Н.С. Проблема сложного синтаксического целого в современном русском языке // Уч. зап. МГУ. – М., 1948. – Вып.137. – С. 41.
9. Фигуровский И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. – М.: Учпедгиз, 1961. – 171 с.

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ

Зубаирова Г.Н.,

преподаватель кафедры иностранных
языков Уральского юридического
института МВД России

Дисциплина «Иностранный язык» в профессиональной подготовке курсантов УрЮИ МВД России занимает особое место, так как иностранный язык является не только средством получения информации в самых разных областях человеческих знаний. Процесс изучения дисциплины, направлен на формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Всякое профессионально ориентированное обучение иностранному языку строится с учетом реализации академических и профессиональных задач. Профессионально

ориентированное обучение иностранному языку не может быть сведено лишь к тому, чтобы научить обучающихся его «специализированному варианту». Существуют некоторые особенности, характерные для специфического контекста использования языка, с которым обучающиеся, вероятно, встретятся в реальных ситуациях общения или при переводе специальных текстов, содержащих необходимую информацию, касающуюся профессии или для расширения кругозора. В процессе обучения языку в профессионально ориентированном варианте необходимо учитывать принципы, обеспечивающие целесообразность и результативность обучения. Иностранный язык для специальных целей необходимо рассматривать не как продукт, а как подход к обучению языку, основанный на потребностях обучающихся. При работе с юридическим текстом необходимо учить максимально точному извлечению смысла и адекватной передаче его на родном языке.

Перевод юридического текста является разновидностью специального перевода, перевода в сфере профессиональной коммуникации, обладающего своими особенностями. Юридический перевод нацелен на привитие обучающимся умений и навыков перевода письменной и устной речи на базе изучения законодательной системы, государственного устройства, конституции, кодексов, страны изучаемого языка, а также языковых реалий русских и иностранных юридических материалов.

При обучении переводу юридического текста решается множество задач. Это и развитие коммуникативной компетенции в плане функционального использования языка как средства общения и использования его в своей профессиональной деятельности, повышения уровня своего образования; и углубление социокультурной компетенции за счет расширения объема знаний о специфике культуры страны изучаемого языка, совершенствование умения понимать и интерпретировать лингвокультурологические факты.

Юридическая терминология в английском языке очень часто не имеет аналогов в русском языке. Грамотному специалисту все же удастся подобрать эквивалент для каждого термина. Для этого требуется не только жизненный опыт, владение иностранным языком, знание существующих различий между государственно-правовыми системами России и страны изучаемого языка, но и личностные качества переводчика. Нейтральное изложение содержания читаемого текста повышает качество перевода, эффективность его усвоения и способность применения полученных знаний на практике и в процессе возможной иноязычной коммуникации.

Юридический текст имеет текстовые особенности, своеобразное языковое выражение, но, как и все тексты имеет лексическую, логическую и грамматическую основы, организованные определенным образом для передачи информации. Не следует забывать, что при чтении и переводе юридических текстов нужно владеть не только навыками перевода текста при помощи специального словаря, но владеть специфической лексикой для корректной передачи содержания. Работу над переводом следует начинать с подготовительных упражнений: перевода словосочетаний, предложений, ознакомления с именами собственными и повторения или объяснения явлений, характерных для правовой системы той или иной страны.

Для перевода юридических текстов, особенно на начальном этапе, необходимо правильно подобрать объем текста и предвосхитить возможные ошибки при переводе языковых реалий страны изучаемого языка. Объем профессионально ориентированной, в данном случае - юридической лексики (терминов, реалий, устойчивых оборотов) в текстах для чтения и перевода будет зависеть от уровня языковой подготовки обучающихся. Целесообразно подбирать учебный материал по понятийно-жанровому принципу, согласно которому подбираются тексты, относящиеся к одной и той же области права. При подготовке к занятиям преподаватель заранее готовит иллюстратив-

ный материал и использует технические средства обучения. Для закрепления знаний, полученных на этом этапе обучения, необходимо отвечать на вопросы по содержанию текста, составлять аннотации и пересказ текста. Цель таких упражнений – развитие умений и навыков устной речи. Для развития навыков устной речи обучающиеся готовят сообщения и небольшие доклады по текстам или используя дополнительный материал, переведенный самостоятельно с языка оригинала.

Профессия юриста требует от человека не только знания законов и умения разбираться в юридической ситуации, но и, найдя пути её разрешения, правильно сформулировать их. Практика перевода текстов формирует этот навык. При переводе юридических текстов вырабатываются навыки работы со справочной литературой.

При работе с юридическим текстом на занятиях по иностранному языку приобретаются не только навыки перевода, но и вырабатывается техника работы с текстом вообще, умение правильно строить свои высказывания, правильно употреблять юридическую терминологию. Знания, приобретенные в процессе работы с аутентичным юридическим текстом, расширяют не только кругозор будущих специалистов, но и развивают языковую догадку. Кроме знаний о функционировании зарубежных правовых систем при обучении юридических текстов используется воспитательный потенциал дисциплины, направленный на формирование личностных качеств. При обсуждении прочитанного текста прививается уважение к культуре чужой страны, толерантность к проявлениям тех или иных национальных особенностей иностранных граждан, формируется способность уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Иммамутдинова Ф.Р.,
к. филол.н., доц., зав. кафедрой
и иностранных и русского языков
Уфимского юридического института
МВД России

Реализация новой парадигмы высшего образования направлена на подготовку специалистов в соответствии с требованиями XXI века. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), обучение иностранному языку в неязыковом вузе рассматривается, как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста.

ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 031001 – *Правоохранительная деятельность* выдвигает следующие требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста: способность осуществлять письменную и устную коммуникацию на русском языке, логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, вести полемику и дискуссии; способностью к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков¹.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность: Утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2011 года №20.

ФГОС ВПО подразумевает не только высокую профессиональную подготовку специалиста, но и общекультурные компетенции, частью которой является лингвокоммуникативная культура. Владение лингвокоммуникативной культурой становится важным фактором успешной профессиональной деятельности специалиста, приобретает ценностное значение как аспект содержания образования.

Лингвокоммуникативная культура – совокупность процессов, связанных с вербальной деятельностью, которая имеет свои особенности: восприятие речи других, выражение собственных мыслей, активное воздействие на собеседника (стремление убедить, доказать свою правоту, выразить отношение к происходящему)¹. В ней выражены психические процессы восприятия и памяти, процессы мыслительные, волевые. В вербальной деятельности отражаются богатство содержания жизни, ее мотивы, направленность, статус языковой личности². Являясь ядром индивидуальной культуры, лингвокоммуникативная культура представляет собой базовое интегральное личностное образование, включающее в себя три блока: когнитивный или научно-познавательный (знания о культуре, языковой системе, речевой культуре); ценностно-мотивационный (осознание ценности межсубъектных отношений, ценности лингвокоммуникативной культуры и мотивов ее формирования); вербально-деятельностный (связанный с вербальным поведением, умением планировать дискурс и управлять им)³.

В образовательном процессе вуза лингвокоммуникативная культура проявляется в познавательной, ценностноориентационной, информативной, коммуникативной, стимулирующей функциях.

Речевая культура является базой для лингвокоммуникативной культуры. Речевая культура – совокупность знаний и умений, обеспечивающих незатруднительное построение вербальных высказываний для оптимального решения задач речевого общения. Тесно связанная с речевой культурой, лингвокоммуникативная культура вызывает в сознании человека представление о некоем коммуникативном совершенстве – правильности речи, выразительности и нормативности, то есть соответствия ее фонетическим, морфологическим, лексическим, грамматическим, композиционным и другим нормам, прежде всего литературного языка. Речевая культура обеспечивает разумную связь нормы и целесообразности в речевом общении⁴.

Целенаправленное воспитание оценочного отношения к высказыванию является условием формирования лингвокоммуникативной культуры. Оценочное отношение к высказыванию включает в себя осознание говорящим целевой установки общения, учет ситуации и условий общения, прогнозирование воздействия высказывания на собеседника.

Преподаватель, формирующий лингвокоммуникативную культуру слушателей, обязан развивать у них коммуникативные умения, т.е. учить их правильности вербальных высказываний в соответствии с нормами, вырабатывать умение точно выбирать и использовать языковые средства, эмоционально-экспрессивные формы.

Ценностно-деятельностный подход может быть положен в основу формирования лингвокоммуникативной культуры курсантов на занятиях иностранного языка. Ценностно-деятельностный подход ориентирует преподавателя на развитие самостоятельной творческой активности каждого студента⁵. Реализация данного подхода требует отбора

¹ Темкина В.Л. Теория и практика формирования лингвокоммуникативной культуры студентов университета: Монография. Самара: Изд-во Сам. гос. пед. ун-та, 2003. 184 с.

² Зимняя И.А. Коммуникативная культура студента (к проблеме формирования) / И.А. Зимняя, И.А. Мазаева. М.: Ижевск: Удм. ун-т, 2002. 42 с.

³ Темкина В.Л. Указ. раб.

⁴ Осиянова А. В. Лингвокоммуникативная культура студентов //Лингвометодические и культурологические проблемы обучения языковой коммуникации. Уфа: РИЦ БАШГУ, 2011. 380 с.

⁵ Темкина В.Л. Указ. раб.

адекватных методов, приемов и средств, необходимых для реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами. При этом определяющими в деятельности преподавателя должны быть избраны такие педагогические технологии, где центром всей образовательной системы является индивидуальность обучаемого, а методической основой индивидуализация и дифференциация учебного процесса, развитие творческой личности.

Педагогические технологии понимаются как совокупность способов, приемов, упражнений, техник взаимодействия субъектов деятельности, направленных на развитие их индивидуальности, обеспечивающих определенный результат¹. Педагогические технологии формирования лингвокоммуникативной культуры курсантов представляют собой комплекс методов, форм и средств, а также систему действий субъектов целостного педагогического процесса, направляющих развитие их лингвокоммуникативной культуры.

Целью педагогических технологий является создание комплекса условий для формирования лингвокоммуникативной культуры, способной обеспечить познание, общение и становление субъектной позиции личности курсанта. Поставленной цели отвечают педагогические технологии взаимодействия, используемые на практических занятиях по иностранному языку: «Конференция», «Дебаты», «Учебная дискуссия», «Проектная технология», «Технология знаково-контекстного обучения», «Кейс-метод» (case-study) и др.

Перечисленные выше педагогические технологии позволяют запрограммировать образовательные ситуации, деятельность субъектов обучения и со значительной степенью вероятности гарантировать желаемый результат.

Педагогические технологии взаимодействия в формировании лингвокоммуникативной культуры должны фиксировать шаги деятельности слушателя, носить субъектно-ориентированный характер. Если будут реализованы все этапы познавательной деятельности курсанта, вынужденно сформируется и результат.

Педагогические технологии взаимодействия обладают всеми характерными признаками: системность, управляемость, обратная связь, эффективность, воспроизводимость, концептуальность, актуальность (В.И. Боголюбов, В.П. Беспалько, В.С. Блум, М.В. Кларин, Г.В. Селевко). Они строятся на основе субъектно-субъектных отношений и обладают рядом характеристик, обеспечивающих формирование когнитивного ценностно-мотивированного, вербально-деятельностного компонентов лингвокоммуникативной культуры.

Технологии взаимодействия, ориентированные на формирование лингвокоммуникативной культуры, предполагают сочетание самых разнообразных способов взаимодействия курсантов на учебных занятиях, в основе которых лежит собственная учебная деятельность обучаемых, индивидуальное приобретение и присвоение знаний, формирование навыков, развитие коммуникативных умений:

- традиционный для современной высшей школы вариант общения «преподаватель - курсант» предлагается использовать для постановки проблемы при условии взаимного расположения;

- работа в паре «курсант - курсант» особенно важна в сфере контроля и самооценки, когда курсанты обсуждают задание с каждым участником, меняя каждый раз логику изложения, акценты, темп, т. е. включая механизм адаптации к индивидуальным особенностям собеседника;

- групповая работа эффективна в процессе поиска способа решения учебной задачи;

¹ Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.

- межгрупповое взаимодействие целесообразно при обобщении, выведении общих закономерностей, формулировке положений, необходимых для последующего этапа работы и аргументированного их изложения.

Применение технологий взаимодействия в образовательном процессе предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу, принятие партнера таким, каков он есть, открытость, отсутствие предвзятости. Недопустимы подавления, индифферентность, формальные отношения. Все это создает среду, способствующую развитию умений лингвокоммуникативной культуры: слышать и слушать; вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; регулировать отношения, сочетая уважение с принципиальностью, находить компромисс с собеседником; прогнозировать последствия того или иного высказывания в процессе общения, понимая настроение другого человека, сопереживая настроению собеседников; препятствовать разрыву речевого общения в случае возникновения затруднения и др.

Формирование лингвокоммуникативной культуры курсанта на материале иностранного языка с использованием технологий взаимодействия обеспечивает возможность решения задач обучения общению через общение. Оно осуществляется в образовательном процессе на основе постепенного усложнения различных вариантов познавательного и личностного вербального общения преподавателя и слушателей.

Вербальная ситуация является единицей конструирования лингвокоммуникативной культуры. Целью вербальной образовательной ситуации является получение курсантами личного образовательного результата в ходе специально организованной деятельности. Это ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая преподавателем, требующая своего разрешения через вербальную деятельность всеми ее участниками вербальная ситуация. Развитие умений ориентироваться в определенной ситуации, находить эффективные пути и средства решения, возникающих в общении задач способствует активизации речемыслительной деятельности субъекта. Условно-естественные ситуации (опрос свидетелей; допрос подозреваемых, преступника; получение информации о пропавшем человеке по телефону и т.д.) способствуют повышению уровня коммуникативной мотивации.

Понятие вербальной ситуации связано с тремя сторонами учебного процесса - с «единицей построения» учебника, со способом преподнесения слушателям языкового материала на занятии, со способом организации деятельности. При разработке учебника «Английский язык для курсантов образовательных учреждений МВД России» учтены все три вышеперечисленные стороны учебного процесса¹. В структуру учебника включены следующие ситуации:

- ситуации, способствующие пониманию содержания учебного материала и адекватного выражения его в речи (они обеспечивают совершенствование логики изложения мысли, точность выражения, ясность, системность, лаконизм, богатство вокабуляра);

- ситуации, связанные с эмоциональным восприятием и обогащением экспрессивных сторон вербальной деятельности (они создают эмоциональную атмосферу, придают эмоциональную окраску, развивают выразительность, образность, правильную интонацию);

- ситуации, способствующие обогащению вокабуляра; (особое внимание здесь уделяется смысловой стороне высказывания, соответствия нормам языка, правильности произношения);

¹Английский язык для курсантов образовательных учреждений МВД России - Englishforlawenforcementprofessionals: Учебник / [Ф.Р. Имамутдинова и др.]; под ред. Ф.Р. Имамутдиновой. М.: ДГСК МВД России, 2011. 400 с.

- ситуации, связанные с субъектной позицией курсанта, способствующие совершенствованию умений воздействия – размышлять вслух, убеждать, доказывать, отстаивать свою точку зрения, аргументировать, задавать вопросы, выражать свое отношение к происходящему.

Многолетний опыт работы в образовательном учреждении системы МВД России показывает, универсальной характеристикой вербальной ситуации выступает диалог. Ситуация диалога, обеспечивающая взаимодействие субъектов, должна быть положена в основу педагогических технологий формирования лингвокоммуникативной культуры курсантов.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 Правово охранительная деятельность: Утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2011 года №20.
2. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
3. Зимняя И.А. Коммуникативная культура студента (к проблеме формирования) / И.А. Зимняя, И.А. Мазаева. – М.: Ижевск: Удм. ун-т, 2002. – 42 с.
4. Осиянова А.В. Лингвокоммуникативная культура студентов // Лингвометодические и культурологические проблемы обучения языковой коммуникации. – Уфа: РИЦ БАШГУ, 2011. – 380 с.
5. Темкина В.Л. Теория и практика формирования лингвокоммуникативной культуры студентов университета: Монография. – Самара: Изд-во Сам. гос. пед. ун-та, 2003. – 184 с.
6. Английский язык для курсантов образовательных учреждений МВД России - Englishforlawenforcementprofessionals: Учебник / [Ф.Р. Имамутдинова и др.]; под ред. Ф.Р. Имамутдиновой. – М.: ДГСК МВД России, 2011. – 400 с.

МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Карпова В.И.,

к.п.н., доц., доцент кафедры иностранных языков Орловского государственного института экономики и торговли

Мерцалова С.Л.,

к. п. н., доц., доцент кафедры иностранных языков Орловского государственного института экономики и торговли

Концептуальной основой современного российского образования, согласно ФГОС ВПО, является компетентностный подход. При этом под понятием «компетенция» принято понимать систему ценностей и личностных качеств обучаемого, его знания, умения и навыки, обеспечивающие готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности. Следовательно, под компетентностью подразумевают реализацию компетенции на практике.

Министерство образования Российской Федерации считает компетентностный подход одним из главных путей модернизации и повышения качества профессиональ-

ного образования. Новое поколение государственных образовательных стандартов основной целью образования видит формирование у обучаемых определенного набора компетенций, проявляющемся «в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющем успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте» [1: 5].

Компетентностный подход в определении целей и содержания высшего профессионального образования не является абсолютно новым для российской школы. Ориентация на системно-деятельностный характер обучения была ведущей в работах таких отечественных педагогов, как В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин. В этом направлении был разработан ряд отдельных учебных программ и материалов. Однако данная ориентация не была определяющей, ее практически не использовали при создании типовых учебных программ, образовательных стандартов и оценочных процедур. Поэтому сегодня системная реализация компетентностного подхода в масштабах всей страны означает появление исторически нового типа обучения, подразумевает смену результативно-целевой основы образования, понимаемой как трансляцию преподавателем готовых знаний и накопление этих знаний обучаемым, на компетентностный подход. Ориентация системы образования на компетентностный подход позволит, на наш взгляд, решить типичную для системы высшего образования России проблему, когда выпускник вуза, имеющий внушительный багаж теоретических знаний, не может применить эти знания на практике для решения конкретных задач или в проблемных ситуациях.

В стандартах нового поколения образовательных программ основное место занимает оценка конечных результатов обучения, а именно сформированных компетенций, позволяющих обучаемому овладевать социальным опытом, получать навыки практической жизнедеятельности в современном обществе.

Для каждой образовательной программы должен быть сформирован определенный перечень компетенций, которыми выпускник будет обладать по завершении обучения. Сформулировав компетенцию, можно конкретизировать какие именно дисциплины будут способствовать приобретению необходимых знаний, умений и навыков в достижении данной компетенции.

Вопросам организации учебного процесса на основе компетентностного подхода посвящены научные и методические труды ведущих западных и отечественных ученых. Так, в начале нынешнего столетия с учетом опыта, накопленного с 1987 года в рамках программ Эразмус и Сократус, по инициативе Европейской Комиссии, а также Европейской ассоциации университетов всех стран участниц Болонского процесса был создан образовательный проект «Настройка образовательных структур» (Tuning Educational Structures).

Основной целью проекта стало «определение точек конвергенции и выработка общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения». В качестве основной задачи авторы проекта назвали выработку общеевропейского консенсуса в определении степеней того, что выпускники должны уметь по завершении обучения. Под результатами подразумевают набор компетенций, определяемых как для каждого модуля программы, так и для программы в целом.

Разработчики проекта предложили набор общих компетенций трех основных категорий: инструментальные, межличностные и системные. Предлагаем рассмотреть составляющие этих общих компетенций.

Инструментальные компетенции включают когнитивные способности - способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности - способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, вы-

страивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения - умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции. Набор инструментальных компетенций включает:

1. Способности к анализу и синтезу.
2. Способность к организации и планированию.
3. Базовые общие знания.
4. Базовые знания по профессии.
5. Коммуникативные навыки в родном языке.
6. Элементарные компьютерные навыки.
7. Навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников).
8. Способность решать проблемы.
9. Способность принимать решения.

Межличностные компетенции подразумевают индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства. Набор межличностных навыков включает:

1. Способность к критике и самокритике.
2. Способность работать в команде.
3. Межличностные навыки.
4. Способность работать в междисциплинарной команде.
5. Способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях.
6. Способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия.
7. Способность работать в международном контексте.
8. Приверженность этическим ценностям.

Системные компетенции представляют собой сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. Системные компетенции требуют освоения инструментальных компетенций как основы. Они включают:

1. Способность применять знания на практике.
2. Исследовательские способности.
3. Способность к обучению.
4. Способности к адаптации к новым ситуациям.
5. Способность к генерации новых идей (творчеству).
6. Способность к лидерству.
7. Понимание культур и обычаев других стран.
8. Способность работать автономно.
9. Способность к разработке проектов и их управлению.
10. Способность к инициативе и предпринимательству.
11. Ответственность за качество.
12. Воля к успеху.

Для каждой ступени высшего профессионального образования предполагается определенный набор компетенций, поскольку для бакалавра, специалиста и магистра ставятся разные задачи дальнейшей деятельности. Содержательное определение компетенций является прерогативой профессуры и экспертов, поскольку только специалисты в той или иной сфере способны сформулировать их адекватным образом. Одна-

ко невозможно игнорировать роль работодателей в определении профессиональных целевых задач подготовки будущих специалистов, так как конкурентность вуза напрямую зависит от количества выпускников, получивших работу, что означает адекватность и востребованность профессиональных характеристик выпускников.

Согласно новым стандартам высшего профессионального образования, формирование компетенций происходит на основе модульного обучения, предполагающего блочно-модульное представление учебной информации. Сущность модульного подхода состоит в том, что содержание обучения структурируется в отдельные организационно-методические информационные блоки — модули, содержание и объём которых могут меняться в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучаемых.

Учебный модуль представляет собой целостный набор компетенций, подлежащих освоению и описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучаемый по завершении модуля. Каждый модуль является значимым для сферы труда и должен отдельно оцениваться. Сами модули могут представлять структурную единицу учебного плана по специальности, выступать как организационно-методическая междисциплинарная структура в виде набора разделов из разных дисциплин, объединяемых по тематическому признаку, или служить организационно-методической структурной единицей в рамках учебной дисциплины.

По сравнению с традиционной системой обучения, модульный подход предполагает представление информации в форме информационных блоков, усвоение которых осуществляется в соответствии с целью обучения. Преподаватель с самого начала знакомит обучаемого с дидактической целью, формулируя не только указание на объём изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения, а также предлагая письменные рекомендации о том, как рациональнее действовать, где найти нужный учебный материал и т.д. У студента появляется возможность самостоятельно управлять процессом усвоения знаний, осознать себя в деятельности, учиться самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Кроме того, наличие модулей с печатной основой позволяет преподавателю индивидуализировать работу с отдельными студентами.

Согласно проекту «Настройка образовательных структур», для европейского измерения образовательных уровней были выделены пять типов модулей, на которые следует ориентироваться при формировании образовательных программ:

Основные модули - группы дисциплин, составляющие ядро соответствующей науки.

Поддерживающие модули, например, для менеджмента это – математика, статистика и информационные технологии.

Организационные и коммуникативные модули, например, управление временем, работа в группах, риторика, иностранные языки.

Специализированные модули, то есть необязательные, но расширяющие и углубляющие компетенции в избранной области, факультативные.

Переносимые модули, например, проекты, диссертации, стажировки, то есть модули, выстраивающие мостик между теорией и практикой.

Основные и специализированные модули при этом рассматриваются как блоки, направленные на приобретение, расширение и углубление знания; поддерживающие – как развивающие методологические компетенции; организационные и коммуникативные – как направленные на самообучение и самоорганизацию; а переносимые – как обеспечивающие перенос знаний на практику.

Очевидно, что возможности модульной системы обучения в рамках компетентного подхода велики, поскольку она интегрирует в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Так, из программированного обучения

заимствована идея активности ученика в процессе его четких действий в определенной логике, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности. Из теории поэтапного формирования умственных действий используется сама ее суть - ориентировочная основа деятельности. Кибернетический подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью учащихся, переходящего в самоуправление. Из психологии используется рефлексивный подход. Накопленные обобщения теории и практики дифференциации, оптимизации и проблемности обучения - все это интегрируется в основах модульного обучения, в принципах и правилах его построения, отборе методов и форм осуществления образовательного процесса.

Библиографический список:

1. Федеральный государственный стандарт общего образования. Макет. Вариант № 2. – М., 2007. URL: <http://www.standart.edu.ru>.
2. [Http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf).
3. [Http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf).
4. [Http://www.eua.be:8080/eua/jsp/en/upload/EAIE_spring_issue2004_Trends.1083233978383.pdf](http://www.eua.be:8080/eua/jsp/en/upload/EAIE_spring_issue2004_Trends.1083233978383.pdf).

К ВОПРОСУ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Кузнецова О.Л.,

к.п.н., доц., заведующий кафедрой
русского языка Санкт-Петербургского
университета МВД России

Сегодня вопросы развития профессиональной компетентности и формирования межкультурной компетентности, на наш взгляд, остаются открытыми и требуют широких междисциплинарных исследований.

Основное направление подготовки специалистов XXI века для системы МВД России – это профессиональная компетентность. Но профессиональная компетентность выпускников – специалистов для правоохранительной системы, помимо правовой и педагогической, обязательно включает и речевую культуру. Очевидно, что речевая культура современного специалиста является компонентом общей и профессиональной культуры. Однако компетентное владение письменной деловой речью, профессиональное общение и на родном, и на иностранном языках всё ещё остается проблемой. Поэтому языковая подготовка курсантов и слушателей университета требует развития научных и кросскультурных исследований.

Проблемы межкультурной коммуникации требуют активизации научно-исследовательских поисков по формированию культурно-языковой личности. Это становится возможным посредством разработки теоретических и практических основ содержания обучения, новых технологий и форм организации учебного процесса.

Учебная дисциплина «Русский язык и культура речи» является обязательной для изучения как носителями языка (русскими), так и теми обучающимися, которые считают русский язык неродным, вторым, государственным, а также учащимися иностранных государств (русский язык как иностранный). Основной целью этого курса, на наш взгляд, должно быть формирование сознательного и бережного отношения к русскому

языку как к основной ценности, а если шире – воспитание современной языковой личности.

Участие в международных образовательных программах позволяет курсантам и слушателям университета подсознательно развивать в себе способность к межкультурной коммуникации, способность мыслить в сравнительном аспекте, рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте.

На кафедре русского языка идет серьезная работа по созданию педагогической модели процесса коммуникативно-прагматического обучения русскому языку как иностранному в формате русско-монгольского сетевого диалога.

Актуальность данной разработки определена современными тенденциями в системе многоуровневой профессиональной подготовки специалистов и все большим стремлении глубокого насыщения образовательного процесса возможностями новейших информационных и обучающих технологий, нацеленных на всестороннее использование достижений современного общества.

Совершенствование системы профессиональной подготовки иностранных курсантов и слушателей, сотрудников правоохранительных систем иностранных государств, возможно через внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий, а также повышение степени практической реализации их дидактических возможностей в ходе преподавания курсов учебных дисциплин.

В русле эффективного профессионально-ориентированного иноязычного образования будущих юристов, формирования коммуникативной компетенции находится учебно-воспитательная и научно-исследовательская работа преподавателей кафедры русского языка университета.

Преподаватели кафедры русского языка ставят задачу моделирования процесса коммуникативно-прагматического обучения русскому языку в иноязычной аудитории. Авторы, проведя исследовательский анализ использования имеющихся возможностей современных информационных технологий в преподавании русского языка как иностранного в условиях международной интеграции и растущей необходимости межкультурного взаимопонимания, раскрывают перспективы разработки и использования мультимедийных компьютерных программ и сетевых технологий, позволяющих интенсифицировать проведение учебных занятий в условиях дистанционного обучения.

На первом этапе решения этих проблем – создание лингводидактического тренажера – мультимедийного материала по РКИ и разработка модели коммуникативно-прагматического обучения РКИ в формате русско-монгольского диалога.

Подготовка слушателей Санкт-Петербургского университета МВД России будет эффективнее в случае формирования условий для развития коммуникативной компетенции в русском и иностранном языке при активном использовании современных технологий, в том числе, электронных ресурсов Интернета.

Метод педагогического проектирования, рассматриваемый в контексте личностно-ориентированного обучения иностранных учащихся, подразумевает последовательный учет интересов, потребностей, мотивов и индивидуальных способностей самого учащегося, позволяет наиболее эффективно достигать цели обучения

Обучение иностранных сотрудников правоохранительной системы ведению аутентичного сетевого русско-монгольского диалога в аспекте межкультурной коммуникации формирует способность к рефлексии собственных трудностей в изучении русского языка и способствует развитию навыков в понимании и дидактическом учете языковой и межкультурной интерференции у иностранных преподавателей, преподающих русский язык на родине.

Преподаватели кафедры русского языка сориентированы на активное и диалоговое взаимодействие с иностранными коллегами.

В мультимедийном классе каждый из учащихся может в одно и то же время работать с программой по своей конкретной специальности, с учетом стартового языкового уровня.

Важность интернационализации в развитии высшего образования продиктована появлением новых форм международного сотрудничества университетов. Новые программы и рабочие планы, сотрудничество в научно-исследовательской сфере отражают возрастающее межкультурное взаимопонимание.

МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Кривко Н.Н.,

старший преподаватель кафедры
иностраных языков ОГГИК

Методика обучения иностранным языкам переживает сегодня революционные изменения, поскольку информатизация высших учебных заведений идет полным ходом, а интеграция мультимедиа-технологий в процесс обучения иностранным языкам стала уже свершившимся фактом. Язык, являясь отражением реальной действительности, накапливает все больше и больше понятий, связанных с бурно развивающимися в современном мире информационно-коммуникационными технологиями. Сегодня уже никого не удивляют такие термины, как виртуальная реальность или кибер-пространство, а возможность коммуникации в реальном или виртуальном пространстве всегда входила в профессиональную сферу интересов преподавателей иностранного языка.

Современному преподавателю важно сегодня не только быть специалистом в своей области, но и шагать в ногу со временем и со своими учениками, т.е. уметь использовать возможности виртуального иноязычного пространства и современных мультимедиа-технологий, а также уметь организовывать и эффективно использовать собственное профессиональное виртуальное пространство.

В настоящее время существует большое количество франкоязычных сайтов, материал которых можно использовать совершенно легально и безопасно на занятиях по французскому языку на среднем и продвинутом этапах обучения. Блоги на этих сайтах могут выступать расширением виртуального пространства современного преподавателя французского языка и внести весомый вклад в создание на занятии по французскому языку языковой среды, близкой к реальной [1;2].

Сайт www.histoire-image.org создан Объединением национальных музеев Франции для поддержания интереса к французскому культурному наследию. Авторы сайта предлагают цифровые копии известных произведений живописи, гравюры, фотографии французских мастеров, а также информацию о шедеврах и деятелях искусства. Этот сайт может стать неплохим источником аутентичного страноведческого материала для использования на занятиях по французскому языку, а также быть основой для организации факультативных и внеклассных мероприятий, направленных на расширение кругозора учащихся.

Создатели сайта оставили место для творчества посетителей, предусмотрев для этой цели L'espace personnel, где можно создавать виртуальное пространство своих личных материалов исследований. Пользователи, интересующиеся искусством Франции, имеют возможность составлять собственные виртуальные альбомы. В эти альбомы можно помещать картины, делать собственные комментарии к ним и вносить изменения в любой момент. Каждый пользователь может создавать неограниченное количество альбомов по различной тематике. Доступ к личным альбомам осуществляется на

сайте L'Histoire par l'image. Преподаватель французского языка может использовать данный сайт с целью извлечения аутентичного страноведческого материала. Возможна также реализация педагогического проекта создания виртуального альбома, посвященного французским деятелям искусства с представлением информации об их творчестве, историческом контексте и добавлением цифровых копий картин. Для создания личного виртуального пространства достаточно щелкнуть по кнопке L'espace personnel и заполнить анкету в разделе Vous n'avez pas d'espace personnel, указав nom, prénom, pseudo, mot: depasse. Если всё сделано правильно, персональный блог будет создан на данном сайте. Названием блога будет слово, выбранное вами для pseudo. После этого личный блог будет доступен с любого компьютера: в разделе: Vous avez espace [2].

Следующий сайт www.Tv-5Monde.org предлагает большое количество программ и сюжетов для аудирования на занятиях по французскому языку. Одна из них «Çabougeen France!» посвящена французским регионам. Каждый репортаж представляет один из французских регионов и рассказывает о его истории, достопримечательностях, географическом положении. Длительность сюжета – 3 минуты. Для начала необходимо выбрать собственно видео, далее можно ознакомиться с упражнениями, которые выполняются как до, так и после просмотра сюжета. Упражнения даются для трех уровней владения французским языком от A2 до B2, для начинающих логично использовать блок упражнений A2, соответствующий языковому уровню студентов.

Первый просмотр, как правило, носит ознакомительный характер и просматривается без звука. Студентам предлагается назвать лишь слова, обозначая предметы или явления, которые они увидели в сюжете. Данное упражнение не только активизирует мыслительную деятельность, но и выявляет лексический уровень студента и его готовность к выполнению последующих заданий. Большинство заданий к сюжету направлено на развитие лексической стороны речи, это могут быть такие упражнения как: перечислить имена собственные, географические названия, названия улиц, городов, предприятий и пояснить, к какому из разделов сюжета они относятся – культура, история, развлечения, спорт.

За собственно номинативными упражнениями следуют более сложные. Это могут быть такие задания как: продолжите фразу, дополните список действий, подберите синонимичные выражения к словам, заполните пропуски в предложениях, определите, в каком порядке рассказывается о той или иной достопримечательности региона. Навыки монологической речи отрабатываются в таких видах работ как: рассказать о видах спорта, музеях, развлечениях и др., о которых говорится в сюжете, выбрать один из них, сказать, почему вы предпочитаете этот вид спорта или развлечение, аргументировать свой ответ. Благодаря тому, что студенты имеют возможность прослушать и просмотреть сюжет несколько раз, они запоминают значительно большее количество лексики, грамматических структур и речевых клише, что облегчает выполнение итогового задания.

Итоговое задание предполагает написание короткого сообщения (10-15 фраз) в форме письма, электронного сообщения, максимально используя лексику, грамматические структуры и клише, освоенные в упражнениях, и служит развитию навыков письменной речи, учит правилам оформления письма или электронного сообщения.

Таким образом, использование такого видео- и аудиоматериала на занятиях по французскому языку повышает языковую и культурную компетентность, предоставляет возможность работать с аутентичным страноведческим материалом, просмотр таких сюжетов действительно интересен, т.к. он знакомит студентов с жизнью французских регионов, жителями, профессиями, достопримечательностями.

Однако, сами по себе мультимедийные средства обучения не смогут заменить преподавателя. Использование мультимедиа эффективно лишь в контексте реализации

педагогических проектов под контролем преподавателя, в совершенстве владеющего методикой включения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения [4]. В данном случае при работе с перечисленными выше сайтами основным преимуществом их использования в профессиональной сфере преподавателя французского языка является автономность, доступность, аутентичность, безопасность, возможность творческого подхода к процессу решения коммуникативных задач на иностранном языке. В этом случае использование подобных видео и аудиоматериалов может существенно повысить мотивацию к изучению французского языка. Кроме того, данный вид деятельности полностью соответствует требованиям времени и позволяет готовить специалистов, способных вести диалог на французском языке в реальном и виртуальном пространстве.

Литература:

1. Кащук С.М. Мультимедиа технологии в обучении французскому языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 100-103.
2. Кащук С.М. Использование франкофонных блогов в учебных целях // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 3. – С. 35.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990.
4. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. – М., 2003.
5. [Www.histoire-image.org](http://www.histoire-image.org); [www.tv 5. Org](http://www.tv5.org).

УСЛОВИЯ НАКОПЛЕНИЯ СЛУШАТЕЛЯМИ ОПЫТА КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР КУЛЬТУРЫ КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ

Лукова Т.Г.,

к.п.н., доц., доцент кафедры
иностраных языков
Санкт-Петербургского
университета МВД России

Активизация у слушателей потребности в профессиональном росте, вооружение их знаниями норм и правил профессионального общения являются существенными компонентами процесса формирования профессионально-коммуникативной культуры. Исключительно важным в решении этой проблемы является формирование у будущих сотрудников ОВД опыта профессионального общения в условиях учебно-профессиональной деятельности университета МВД.

Поэтому, организуя опытно-экспериментальную работу по формированию у слушателей профессионально-коммуникативной культуры на основе изучения иностранного языка, мы стремились переводу полученных знаний в непосредственные формы профессионального общения, представляемые нами как опыт профессионального общения.

По своему содержанию понятие «опыт» является сложным и многогранным. В толковом словаре русского языка отмечается, что опыт выступает как определенная «совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений», а также «полученное в результате активного практического взаимодействия с объективным миром отражение в сознании людей законов этого мира и общественной практики». Отсюда следует вывод, что определяющей предпосылкой формирования и обогащения слушателей

опытом профессионального общения является организация такой деятельности, в которой бы они совершенствовали профессионально-коммуникативную культуру. Обучение профессионально-коммуникативным навыкам предполагает овладение слушателями определенными эталонами профессионального поведения, которые первоначально выступают как внешние требования по отношению к обучаемым, заставляя их действовать определенном направлении и определенным образом. Но постепенно то, что воспринималось как внешнее, переходит во внутреннее состояние личности, в требование личности к самой себе.

Проблема формирования навыков является одной из важных проблем педагогической психологии. Речевой навык представляет собой сложное явление, особенности которого необходимо учитывать при его формировании, как на иностранном, так и на русском языке. По вопросу о приобретении навыков вообще и речевых навыков в частности, психология располагает рядом закономерностей. Самый процесс образования навыков может носить как механический, так и сознательный характер. Механическое образование навыка требует лишь многократного повторения соответствующего действия, тогда как при сознательном образовании навыка человек отдает себе отчет, почему он должен выполнять то или иное действие. Оказывается, что сознательная выработка навыка во многих отношениях превосходит механическую выработку его. Сознательные упражнения в совершенствовании одних и тех же действий требует гораздо меньшего числа повторений для автоматизирования этих действий, и самые навыки оказываются значительно более прочными и устойчивыми. Отметим основной круг факторов, влияющих на формирование любого, и в том числе речевого, навыка. К основным факторам, влияющим на эффективность выработки навыка, относятся:

- правильное распределение упражнений во времени;
- понимание, осмысление выполняемого действия;
- знание результатов и характер исправления ошибок;
- учет отрицательного влияния (интерференция) ранее выработанных навыков.

Как отмечает И.А. Зимняя, одна из основных психологических предпосылок и в то же время основных психологических условий выработки навыка является целенаправленность выполнения учащимися каждого речевого действия. Это условие, в свою очередь, предполагает четкое вычленение каждого конкретного действия, обучение которому должно быть доведено до навыка. Кроме того, оно предполагает отбор целенаправленных упражнений, направленных на выполнение именно этого действия. Важно отметить, что, по мере того как формирование навыка завершается, целенаправленность утрачивает свое значение. Выполнение этого действия становится условием выполнения другого более сложного действия (по А.Н. Леонтьеву).

Формирование профессионально-коммуникативной культуры в процессе изучения иностранного языка в вузе МВД в первую очередь связано с обеспечением профессиональной направленности обучения данной дисциплине.

Можно выделить следующие основные пути обеспечения профессионально направленного обучения иностранному языку с акцентом на самостоятельную работу и творческую активность слушателей:

- работа над учебными текстами специальной направленности;
- работа над лексико-грамматическими особенностями научного текста, моделями языка специального текста;
- работа по расширению словарного запаса, терминологии, обучению будущих специалистов общению на иностранном языке по вопросам его специальности;
- участия слушателей в СНО, подготовка докладов, работа в студенческих научно-переводческих бюро, выполнение переводов по заданиям специальных кафедр;
- ролевые игры.

Одним из самых распространенных средств развития профессионально-коммуникативной культуры являются ролевые игры и игры с перевоплощением. Важная функция игры – установление отношений между людьми, моделирование будущей профессиональной деятельности. На занятиях мы используем ролевые игры, микро ситуации, имитирующие проведение дознания, работу с несовершеннолетними, действия полицейских и т.д.

Во время аудиторных занятий слушателям предлагается обсуждение заранее подготовленных проблемных вопросов о правах человека, о роли полиции (милиции) в обществе, о функциях наказания за совершенное преступление и т. п. С большим интересом слушатели говорят об образовании юристов за рубежом и в нашей стране, о выдающихся юристах. Первокурсники рассказывают о своих родителях, о городах, откуда они приехали, делают сообщения о странах, в которых говорят на английском языке. Интерес слушателей вызывают такие формы работы как рассказ на иностранном языке о прочитанном детективе, о прочитанной статье в газете, посвященной проблемам правового воспитания, искоренения преступности, деятельности правоохранительных органов, сообщения об истории университета и его выпускниках.

Учебно-профессиональная деятельность слушателей представляет собой формирование профессионально значимых ценностей, практико-методических знаний, коммуникативного опыта обеспечивающих профессионально-коммуникативную культуру будущих специалистов.

Повысит эффективность учебно-профессиональной деятельности – это значит так выбрать учебно-воспитательные задачи, формы и методы обучения, чтобы они в максимально возможной мере учитывали общую цель, закономерности и принципы учебно-воспитательного процесса, особенности слушателя и всего коллектива, возможности самого преподавателя в данных условиях достичь положительных результатов при минимально необходимых расходах времени. Оптимизация обучения и воспитания не требует от преподавателя создания новых теорий. Задача оптимизации – выбор из известных теорий элементов, необходимых для создания наиболее эффективной в данных условиях нормативной модели предстоящего учебно-воспитательного процесса.

Работа над повышением эффективности учебно-воспитательного процесса, качества знаний по иностранному языку, над формированием профессионально-коммуникативной культуры у слушателей приносит положительные результаты при соблюдении ряда условий:

- учет особенностей учебного материала, связанного со специальностью слушателя;
- целенаправленная методическая организация учебного процесса;
- планирование работы в аудитории и дома;
- рациональное распределение и использование рабочего и внеаудиторного времени;
- умелое использование новейших достижений в области психологии, педагогики, методики, эффективных приемов контроля усвоения языкового материала, уровня сформированности речевых умений и навыков.

Профессиональная направленность курса обеспечивается, прежде всего, соответствующим подбором тематики и учебного материала, что отражено в рабочих программах и тематических планах.

Таким образом, накопление профессионально-коммуникативного опыта слушателями вуза МВД происходит не только на занятиях по специальным дисциплинам, но также в ходе обучения иностранному языку, который не является профилирующей дисциплиной в юридическом вузе.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ АУДИТОРНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Навроцкая И.Н.,

старший преподаватель кафедры
иностраных языков
Белгородского юридического
института МВД России

Внедрение средств современных информационных технологий в систему образования дает возможность совершенствовать механизмы управления системой образования на основе использования коммуникационных сетей, совершенствовать методы, формы и содержание в соответствии с задачами развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества. Это помогает формировать умения самостоятельно приобретать знания и вести исследовательскую деятельность, использовать компьютерные системы для диагностики, тестирования и контроля знаний.

В современной образовательной парадигме пристальное внимание отводится методам активного познания, вопросам самообразования, дистанционным способам обучения, компьютерному тестированию с использованием информационно-коммуникативных технологий. Данные технологии открывают новые перспективы для организации процесса обучения иностранным языкам, для достижения более высоких результатов обучения, что особенно актуально для юридических вузов с небольшой сеткой аудиторных часов.

В последние годы происходит активное внедрение мультимедийных технологий в процесс обучения иностранным языкам. Преподавателями иностранных языков накоплен большой арсенал всевозможных технических и методических инструментов, обеспечивающих их работу и позволяющих с большей эффективностью организовать аудиторную и внеаудиторную работу курсантов.

Мультимедийные материалы представляют собой продукт самостоятельных и совместных усилий курсантов в решении определенной проблемы. Суть мультимедийного подхода - стимулировать интерес обучаемых к изучению иностранного языка, предполагающим владение определенной суммой знаний и через решение одной или целого проблем показывать практическое применение полученных знаний.

Мультимедийные технологии являются совокупностью различных способов обучения: текстов, графических изображений, музыки, видео и мультипликации в интерактивном режиме. Новая учебная среда создает дополнительные возможности для развития креативности курсантов, стимулирует их любознательность, прививает интерес к научной деятельности.

Современные мультимедийные программы представляют собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда. Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях иностранных языков включают изучение лексики, отработку произношения, обучение монологической и диалогической речи, обучение письму, обучение грамматике. На занятиях по английскому языку можно решить целый ряд дидактических задач, используя материалы Интернет, пополнять словарный запас курсантов и формировать навыки и умения чтения; совершенствовать умения письменной речи; создавать устойчивую мотивацию для изучения иностранного языка. Для курсантов мультимедийные технологии являются способом, при помощи которого они расширяют свои представления об окружающем мире. Это повышает качество обучения, позволяет удовлетворять и развивать познавательные интересы курсантов,

повышает наглядность обучения, позволяя использовать тяжело доступный материал или тот, который нельзя использовать без компьютера. Работа курсантов становится более интенсивной, что позволяет повысить темп изучения учебного материала и увеличить объем самостоятельной работы на занятиях и после них.

Каковы критерии эффективности использования технических средств обучения на занятиях по иностранному языку? Во-первых, они должны повышать производительность труда. Во-вторых, осуществлять обратную связь и контроль всех действий курсантов. В-третьих, повышать интерес к изучению языка.

Обучение иноязычному общению существенно ориентировано на профессиональную деятельность будущих юристов, так как главным приоритетом в преподавании иностранных языков с применением мультимедийных источников и средств обучения является принцип единства и взаимопроникновения образовательной и параллельной профессиональной деятельности обучаемых, а учебно-методические материалы, используемые в данной технологии, отличаются ориентацией на практическую деятельность будущих юристов и определяются развивающим характером заданий, интерактивностью и актуализацией, что способствует развитию наглядно-действенного и абстрактно-логического мышления, которое необходимо будущему сотруднику полиции в его профессиональной деятельности [1:189].

Аудиторные занятия в преподавании иностранных языков остаются одной из основных форм обучения. При использовании компьютерных технологий в рамках медиаобразования меняется роль преподавателя на занятии - он перестает быть доминирующим источником информации. Мультимедийный инструментальный позволяет преподавателю перейти к новому типу обучения. Появляется возможность отойти от доступного прежнему инструментарию воздействия только на вербальное общение, рационально - логическое левополушарное мышление курсантов, целенаправленно воздействуя на образное, интуитивное, правополушарное мышление, что позволяет стимулировать курсантов к генерализации новых знаний, повышению внимания, активности, не только внешней, но и внутренней, имеющей в своей основе любопытство, любознательность. Однако не следует противопоставлять компьютер преподавателю, а целесообразно рассматривать его как средство поддержки деятельности обучающегося. Очевидно, что компьютеры никогда не смогут полностью заменить преподавателей, поскольку они не способны планировать занятия, давать индивидуальные консультации, отбирать и подготавливать материал, оценивать процесс и конечный результат работы.

На сегодняшний день методическим стандартом обучения иностранным языкам, безусловно, является коммуникативно-ориентированный метод, который наиболее приближенно к реальным условиям моделирует процесс общения. Более того, курсанты готовы бесконечно выискивать, подбирать, экспериментировать, вновь и вновь отрабатывать интересующие их моменты и добиваться выигрышных вариантов.

Эффективность применения мультимедийных технологий в учебном процессе зависит от трех условий [2:78]:

- наличия технических средств, которые дадут возможность пользоваться современным программным обеспечением и интернет-сервисами;
- знания современной информационной среды для поиска актуальной информации (владение инструментальной компетенцией);
- дидактизация информационного потока в соответствии с целями учебного процесса.

Последний пункт представляется особенно важным, поскольку именно он содержит в себе инновационную компоненту.

Использование мультимедийных интерактивных технологий при коммуникативном обучении иностранному языку значительно повышает качество подачи материала

урока и эффективность усвоения этого материала курсантами. Как показывает практика, использование и внедрение современных технологий, мультимедийного оборудования обогащает содержание образовательного процесса, повышает мотивацию к изучению английского языка со стороны обучающихся и наблюдается тесное сотрудничество между преподавателем и курсантами. Воспитание творческой личности — задача всей системы образования, поскольку в процессе познавательной творческой деятельности студент осознает свою значимость, реализует себя как личность. Для формирования креативности, как личностного качества, необходимо создать специально организованную среду, которая обеспечит многостороннее системное влияние. Необходимо дать возможность курсантам работать по индивидуальному плану. Для этого логично вводить элементы дистанционного обучения, базирующиеся на использовании мультимедийных технологий.

Исходя из изложенного выше, можно сделать вывод, что мультимедийные обучающие программы имеют огромные преимущества перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в различных комбинациях; помогают создать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия; способствуют реализации индивидуального подхода и интенсификации самостоятельной работы курсанта.

Литература:

1. Бирюкова М.В. Об использовании некоторых возможностей мультимедийной технологии для оптимизации учебного процесса по иностранному языку // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: Материалы III Всероссийской (с международным участием) конференции. — Москва, 2009. — С.189-193.

2. Горожанов А.И. Инновационные подходы к преподаванию иностранных языков в условиях мультимедийной поддержки / Инновации в преподавании второго иностранного языка // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. Сер. Педагогические науки. — М., 2009. — Вып. 591. — С.78-81.

3. О некоторых инновационных подходах применения технических средств в преподавании иностранных языков в высшей школе // Формирование гуманитарного пространства в странах СНГ: вызовы, задачи, инструменты: Материалы научно-практической конференции. — Баку: Муртажим, 2008. — С. 62-63.

4. Полат Е.С. Телекоммуникации в учебно-воспитательном процессе. — М., 2006.

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Орехова М.В.,

к.ф.н., и.о. зав. кафедрой русского языка
Орловского государственного
аграрного университета

В последние годы в системе российского образования наметились новые тенденции развития, в числе которых — «ориентация обучения на личность учащегося, обеспечение возможностей его самораскрытия» и «ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности» [1: 3]. Данные тенденции существенно преобразуют характер обучения «в отношении таких его сущностных и инструментально значимых свойств, как целевая организация, характер взаимодействия педагога

и учащегося, их позиций в ходе обучения» [1: 4]. Новая парадигма образования содержит «курс на создание для учащегося возможностей занимать не просто активную, но и инициативную позицию в учебном процессе, не просто «усваивать» предлагаемый учителем (программой, учебником) материал, но познавать мир, вступая с ним в активный диалог, самому искать ответы и не останавливаться на найденном как на окончательной истине» [1: 6].

Образовательные стандарты нового поколения требуют, чтобы значительная часть лекционных и практических занятий со студентами, обучающимися по разным направлениям бакалавриата, проводилась в активной форме [См.: 4]. Активизация обучения предусматривает, во-первых, «создание дидактических и психологических условий для осмысленности обучения, включения в этот процесс студентов не только на уровне интеллектуальной, но и социальной и личностной активности» [2: 120], во-вторых, внедрение инновационных методов и технологий. По мнению С.Д. Смирнова, «активные методы реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где ученик играет гораздо более пассивную роль» [3: 145]. К числу активных методов автор относит дискуссионные, игровые, проблемные, а также разного рода тренинги [См.: 3: 146-150]. Данные методы находят применение на занятиях по разным дисциплинам, в том числе на занятиях по «Русскому языку и культуре речи», где выступают как одно из средств формирования языковой личности студента.

Форма работы, которую целесообразно использовать на первом практическом занятии, где происходит знакомство преподавателя со студенческой группой, – тренинг коммуникативных умений. Данный тренинг включает несколько упражнений. Во-первых, студенты разделяются на пары и в течение 2-3 минут беседуют между собой, стараясь как можно больше рассказать о себе и узнать о своем собеседнике. После этого каждый представляет одноклассника аудитории, рассказывая о нем то, что он узнал. Данное упражнение способствует формированию важнейших коммуникативных умений студента: умения говорить, отбирая нужный материал и облекая его в подходящую форму, и умения слушать, позволяющего не упускать получаемую информацию, а воспринимать, анализировать и воспроизводить самостоятельно. Отметим также, что умение «логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь» [См.: 4] является одной из базовых общекультурных компетенций, которыми должны обладать выпускники всех направлений бакалавриата.

Во-вторых, студентам предлагаются различные коммуникативные ситуации, выход из которых им необходимо найти. Ситуации, как правило, неоднозначные, проблемные, и успех зависит от того, насколько быстро говорящий сориентируется в описанных обстоятельствах, и от того, какую линию поведения он выберет. Например: одноклассник просит вас одолжить ему какую-либо личную вещь (телефон, компакт-диск, учебник и т.д.), а вы не хотите этого делать, так как знаете его неаккуратность и необязательность. Сформулируйте отказ таким образом, чтобы не создать конфликтную ситуацию и сохранить доброжелательные отношения с одноклассником. Проанализировав подобные ситуации и рассмотрев разные пути выхода из них, студенты понимают, что лучше выбирать доброжелательную и корректную манеру ведения разговора. Данное упражнение способствует развитию языковой личности и, как следствие, становлению индивидуальной манеры общения, а также формирует такие общекультурные компетенции, как «готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе», «готовность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявление уважения к людям, толерантность к другой культуре, готовность нести ответственность за поддержание партнерских, доверительных отно-

шений», предусмотренных ФГОС ВПО по разным направлениям бакалавриата, в частности, по направлению «Строительство» [См.: 4].

Более сложной активной формой, требующей определенных коммуникативных навыков и умений, является дискуссия. При использовании этой формы работы ярко проявляются особенности языковой личности студента: широта его кругозора и словарного запаса, умение четко и ясно формулировать свою точку зрения, отстаивать собственную позицию, выбирая весомые аргументы, находить изъяны в доводах соперника. Для занятий в форме дискуссии должны выбираться такие темы, которые, с одной стороны, не имеют однозначной трактовки, с другой стороны, вызывают интерес студентов. Как показывает практика, наиболее оживленные дискуссии вызывает вопрос о необходимости заимствованной лексики в русском языке. Обсуждая эту тему, студенты приводят аргументы в пользу разных позиций, при этом каждый иллюстрирует свою точку зрения собственными примерами. Данная форма работы требует тщательной подготовки, но является очень эффективным средством формирования коммуникативной компетенции и развития языковой личности обучающегося.

Наконец, заключительное практическое занятие по дисциплине «Русский язык и культура речи» представляется целесообразным провести в форме мини-конференции. Студенты, изучившие особенности подготовки и произнесения публичной речи, получают возможность применить теоретические знания на практике, развивая ораторские умения и формируя соответствующие навыки. Студенты заранее получают темы и готовят небольшую публичную речь, посвященную избранной проблеме. Темы, которые предлагаются студентам, затрагивают вопросы, актуальные для молодых людей: «Ученые – свет», «Отцы и дети», «Уважайте старость», «Читайте, читайте, читайте!», «Ода студенчеству» и др. Учащиеся сами продумывают композицию выступления, подбирают материал, дополняют его примерами, используют средства языковой выразительности, в наибольшей степени отвечающие речевой манере каждого. По окончании выступления аудитория имеет возможность задать оратору вопросы, которые вызвала его речь. При оценке данной формы работы учитывается композиция и содержание речи, мастерство говорящего, а также сформированность целого ряда ораторских умений: структурировать текст выступления, отбирать выразительные языковые средства, устанавливать контакт с аудиторией, в полном объеме использовать вербальные и невербальные средства общения, четко и ясно отвечать на вопросы слушателей. После завершения всех выступлений студенты делятся друг с другом своими впечатлениями, высказываются о том, чья речь была наиболее интересной и почему, какие недостатки они увидели друг у друга и как их можно устранить. Данная форма работы дает преподавателю возможность судить о степени сформированности языковой личности обучающегося и наметить дальнейшие пути развития. Кроме того, выступая с речью перед аудиторией, студенты получают ценный опыт, на который будут опираться в дальнейшем, например, при защите рефератов, курсовых и дипломных проектов.

Таким образом, активные формы обучения, используемые на занятиях по «Русскому языку и культуре речи», вносят весомый вклад в формирование языковой личности обучающегося, являясь эффективным средством ее развития.

Литература:

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 304 с.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты // [Http://минобрнауки.рф/документы](http://минобрнауки.рф/документы).

ЯЗЫКОВАЯ УЧЕБНАЯ ГРУППА КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Панюшкин И.А.,

преподаватель Технологического
колледжа № 14 (г. Москва)

Актуальность изучения механизмов усвоения иностранных языков

Традиционное преподавание иностранных языков в нашей стране до недавнего времени сводилось, по сути, к чтению текстов. Таким образом, реализовалась почти исключительно одна функция языка — функция сообщения, информативная функция, и то в весьма суженном виде, так как из четырех навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивался только один, пассивный, ориентированный на «узнавание» — чтение. Преподавание иностранных языков на основании только письменных текстов сводило коммуникативные возможности языка к пассивной способности понимать кем-то созданные тексты, но не создавать, не порождать речь, а без этого реальное общение невозможно. Социально-политические причины такого подхода к преподаванию очевидны: государство в течение многих десятилетий было практически закрыто для международных контактов. Но сегодня ситуация изменилась. Такой аспект обучения иностранным языкам, как языковая личность и, в частности, вторичная языковая личность, был рассмотрен в России уже более двадцати лет назад. Сегодня рассмотрение этого феномена, как и любого другого теоретического аспекта обучения иностранным языкам, обретает еще большую значимость ввиду растущей потребности в эффективных учебных методиках.

В данной работе мы рассмотрим феномен вторичной языковой личности с неожиданной точки зрения — с позиций теории групп. Большинство людей, изучающих язык в школах, в собственных компаниях или на курсах, сознательно выбирают изучение языка в группе, лишь имплицитно, интуитивно понимая, что для них это почему-то эффективнее. На примере изучения английского языка мы попробуем разобраться в том, действительно ли групповое изучение языка отличается от индивидуального и чем именно, а также проанализируем, какие социально-психологические характеристики группы обусловлены тем, что общение в ней происходит на чужом для нее языке и с элементами иной культурной среды.

Если результаты, к которым мы придем, докажут, что существует связь между изучением иностранного (английского) языка, изменением социально-психологических характеристик учебной группы и формированием вторичной языковой личности, то это позволит системно пересмотреть существующие теоретические подходы к механизмам формирования вторичной языковой личности, а это, соответственно, позволит пересмотреть практические методики обучения иностранным языкам для дальнейшего качественного улучшения преподавания их в соответствующих учебных заведениях. Термины, понятия и явления, которыми нам придется оперировать в данной работе, являются для психологии и психолингвистики относительно новыми. Многие из них не имеют еще единого определения или до сих пор дискутируются. Поэтому первой зада-

чей этой статьи мы считаем введение и обоснование основных категорий, описывающих феномен вторичной языковой личности. Это такие термины, как **самосознание** вообще, **языковое** и **речевое самосознание**, **языковая картина мира**, **языковая личность** и, наконец, **вторичная языковая личность**. Вторичная языковая личность понимается сейчас как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и адекватному взаимодействию с представителями других культур. Надо заметить, что в таком определении под вторичной языковой личностью подразумевается некоторая оценочность, что вполне объяснимо: в наибольшей степени это понятие используется в настоящее время в педагогике и является характеристикой успешности овладения иностранным языком. Попробуем определить вторичную языковую личность безоценочно, с точки зрения языковой личности вообще. Если мы говорим о языковой личности как о совокупности (хотя, руководствуясь методологическими принципами отечественной психологии, правильнее было бы говорить о системе) всех характеристик, обуславливающих производство и восприятие текстов, то вторичная языковая личность вроде бы должна означать все, что обуславливает производство и восприятие иноязычных текстов. Однако осмелимся предположить, что влияние иностранного языка идет несколько глубже. Говоря о личности как о единой системе, принципиально неверно полагать, что вторичная языковая личность существует отдельно от первичной, что она является «надстройкой», не меняющей структуру первичной языковой личности. В этом случае нам пришлось бы иметь дело ни много ни мало с раздвоением личности, которого, как показывает практика, при изучении иностранных языков обычно не наблюдается. К тому же, анализ многочисленных исследований в области лингводидактики, этно- и социолингвистики, психологии, педагогики, теории речевой деятельности и т.д. позволяет утверждать, что в основе подхода к проблеме обучения культуре иноязычного общения должно лежать представление именно о принципиально едином строении и функционировании социально-психологической, языковой и «вторичной» языковой личности (Хитрик, 2001). Приведем несколько примеров того, что изучение иностранного языка комплексно влияет на языковое сознание, то есть влияет, в частности, на производство и понимание текстов на родном языке. В среде студентов, изучающих английский язык, мне неоднократно доводилось встречать, например, такое высказывание: «Тут не все так просто. Это зависит...» Обратите внимание, в русском языке мы обязательно должны добавлять, от чего именно что-либо зависит. Однако ведь не всегда можно перечислить эти факторы и не всегда это нужно, поэтому говорящий реализует языковой конструкт, созданный у него в связи с употреблением английской фразы «That depends». Воспринимающие же это высказывание студенты обычно не протестуют против искажения традиционной русской модели, а понимают фразу, демонстрируя наличие такого же конструкта. Много примеров перестроения существующих в русском языковом сознании схем почерпнуты из опыта преподавания английского языка в колледже и на курсах взрослым людям, начинающим изучать его с нуля. Так, в каждой группе на определенном этапе изучения вставал вопрос: если по-английски ты — это «you», то как будет «вы»? При объяснении того, что в английском языке оба местоимения выражаются одним словом, студенты спрашивают: а как же тогда подчеркнуть уважительность обращения? Понимание того, что местоимение второго лица единственного числа не дифференцируется в английском языке для обращения к людям разного статуса, ведет к своеобразному перестроению представлений об англоязычной культуре. Как сформулировала одна из студенток, «Получается, у них люди как-то «равнее», чем у нас». Некоторые студенты жаловались, что им почему-то неудобно обращаться к более старшим одноклассникам «you». То есть местоимение «you» поначалу воспринимается русским человеком как «ты», и они ищут в своем лексиконе какое-то другое слово, обозначающее привычное нам «вы». Однако

такого слова нет, потому что наши понятия «ты и вы» объединены в английском языке в одно местоимение. Овладение же значением такого простого слова можно считать перестроением языкового мышления. Другой пример. Речевой конструкт отрицательного вопроса в русском языке, подразумевающего положительный: «Я не обидел тебя?», «Ты не знаешь?», «Вы не будете против?» — даже при неплохом владении языком обычно дословно переносится в английскую речь. Студенты говорят: «Didn't I offend you?», «Don't you know?», «Won't you mind?». При специальном объяснении они понимают, что форма отрицательного вопроса в английском несет то же значение, что в русском языке вопрос со словом «разве». Спросить «Didn't I offend you?» — все равно что сказать: «Я хотел обидеть тебя, разве у меня не получилось?». После объяснения студенты, тем не менее, продолжают на автомате делать ошибки, и для многих единственный способ начать говорить правильно — это перестроить этот речевой конструкт сначала в русской речи. Одна студентка, интересующаяся программированием (где тема отрицательных вопросов давно стала общим местом), рассказывала, что решила все-таки заставлять себя говорить по-русски «Подскажите» вместо «Не подскажете» и «Правда» вместо «Не правда ли». Она единственная из группы начала сама замечать за собой эти ошибки в английском и поправлялась, когда не к месту задавала по-английски отрицательный вопрос, а потом стала просто употреблять их правильно. Этот пример вновь демонстрирует связь усвоения иноязычных схем и частичного перестроения схем родного языка. Или влияние возвратных глаголов на русскую речь и их эквивалентов в английском, типа: умыться, одеваться I was hand dress myself. А также фраза «мне интересно» часто переводится студентами «I'm interesting», не понимая пассивной конструкции в подобном предложении «I'm interested», управляемой дополнением с предлогом in, что также непривычно для русскоговорящего человека. Интересно также, что при рассмотрении, например, исчисляемых и неисчисляемых существительных студенты довольно легко усваивают, что существительное «news» («новости») поскольку является неисчисляемым, должно употребляться как бы в единственном числе: «This news is good». То же происходит со словом «hair» — «волосы». С ними ошибки делаются только сначала и после нескольких исправлений устраняются. Гораздо сложнее обстоят дела с аналогичными, в общем-то, словами: «watch» («часы») и «money» — «деньги». Они тоже употребляются во множественном числе в русском, но в единственном в английском. Но с ними ошибки делаются постоянно. Однажды я спросил у одной из групп, как они думают, почему так получается. Студент по имени Максим объяснил:

— Лично я как запомнил: надо просто понять, что все новости у них — это как одна большая новость, как информация. А волосы — это как у нас «копна» или «шевелюра».

— А с деньгами вы как запоминали?

— А вот с деньгами как-то посложнее.

Видимо, в связи с тем, что конструкты «новости» и «волосы» по-русски легко перестраиваются в единственное число, эти слова легче встраиваются в иноязычную схему. «Часы» же и «деньги» никак не поставишь в единственное число, не теряя значения (ведь слово «деньга» имеет значение одной купюры, а «час» — единицы времени), поэтому с употреблением этих понятий и возникают сложности. Все эти примеры говорят о том, что вторичная языковая личность не является отдельным языковым новообразованием, надстройкой, как принято считать некоторыми исследователями. Вторичная языковая личность — это не просто ассимиляция вербально-семантического кода, это аккомодация собственного языкового сознания, расширение его, включение в него новых связей и отношений, присущих изучаемому иностранному языку. Говоря бытовым языком, вторичная языковая личность появляется тогда, когда происходит осознание: а

ведь можно и по-другому на это посмотреть. Глобальное расширение языкового **само-**сознания при изучении английского языка, например, связано с тем, что в нем отсутствует род как грамматическая категория. В свою очередь это сопряжено с тем, что английский язык, во-первых, менее андроцентричен, а во-вторых, менее анималистичен, чем русский. «То есть в английском даже собака не женского рода?» — удивляются студенты. Для них осознание того, что животные не имеют рода и грамматически выступают неодушевленными объектами, представляет трудность, связанную с перестроением представлений о мире. Конечно, это не значит, что теперь студенты по-русски перестают называть собаку «она». Это лишь значит, что они поднимаются как бы над существующими у них представлениями о собаке, понимая: на собаку как на явление можно смотреть иначе.

С той же необходимостью перестроения анималистического русского мировоззрения связаны многочисленные ошибки, возникающие на начальных этапах при переводе русских фраз. «Это твоя сумка, можешь взять ее» переводят как «It's your bag, you can take **her**» (вместо «it»). А сложнее всего дается уход от андроцентричности русского языка. Здесь можно привести такой пример:

В одном из групповых заданий (изучается лексика, связанная с описанием внешности и одежды), требуется загадать человека и описать его, а остальные должны угадать, кого загадали. Учитывая, что группы небольшие и вариантов при отгадывании немного, запрещаются дополнительные подсказки типа того, какого пола описываемый человек. Зная об этом запрете, говорящий, тем не менее, обязательно скажет что-нибудь подобное: *person has short dark hair. **He** is tall and slim*. Причем нередко речь идет о женщине. И эту ошибку можно понять: в русском языке, говоря о человеке любого пола, мы говорим о нем в мужском роде. Обратите внимание, я только что сам написал «**говорим о нем**», и это совершенно естественно смотрится. Это, в частности, и относится к упомянутой андроцентричности русского языка. И эти схемы естественным образом переносятся в английскую речь, хотя сейчас в англоязычной культуре это неприемлемо. За неимением нейтрального местоимения третьего лица единственного числа, принято даже употреблять местоимение множественного числа «they»: к примеру, в социальных интернет-сетях, где предложения строятся автоматически, можно встретить «Paul commented on **their** own photo» (дословно «Пол прокомментировал **их** собственную фотографию»). Для того, чтобы русские студенты не допускали таких ошибок, им требуется кардинально перестроить представление о человеке вообще: человек — это не **он**. Все эти перестроения языкового сознания, расширение его, пересмотр привычных схем мы, в частности, и будем называть образованием вторичной языковой личности. Разумеется, этот аспект образования вторичной языковой личности не является единственным. Считается, что она складывается не только из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, но и из овладения «глобальной» (концептуальной) картиной мира, которая позволяет человеку понять новую для него социальную действительность. Сюда относится уже не только знание и правильное употребление слов и грамматических конструкций, но и общая культурологическая компетенция — знание реалий и правил другой культуры. Поэтому мы не ограничиваемся сугубо языковыми аспектами, но говорим и об изменении паттернов поведения и даже об определенном перестроении системы ценностей субъекта, изучающего язык.

Как уже говорилось, введение понятия вторичной языковой личности отражается главным образом на сфере практического обучения языку. В частности, именно образование вторичной языковой личности считается теперь стратегической целью обучения иностранному языку и критерием его эффективности. Это немалый теоретический прорыв в области лингводидактики, ибо раньше критерием успешного овладения ино-

странным языком было лишь знание лексических единиц и правил их употребления. Теперь же, говоря о языковой компетенции, мы уже подразумеваем и компетенцию лингвистическую (теоретические знания о языке), и компетенцию языковую (практическое владение языком), и коммуникативную (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), и культурологическую (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении). Здесь выдвинута также идея о том, что уровень развития языковой личности, освоенность типов понимания на родном языке детерминирует готовность формирования вторичной языковой личности на иностранном языке. Это привносит важный аспект в обучение иностранному языку: способность к языку не есть нечто врожденное и необъяснимое. Способность к изучению иностранного языка складывается из навыков языковой рефлексии на родном языке, из общего уровня владения им, из понимания устройства языка вообще, из лабильности мышления, из способности к аккомодации привычных схем. Поэтому и изучение иностранного языка должно быть сопряжено с изучением общего языкознания, с анализом родного языка и с обзором основных психолингвистических концепций. Исходя из этого, роль понятия вторичной языковой личности в теории обучения пониманию иноязычной речи можно сформулировать следующим образом: это создание качественно новой лингводидактической парадигмы, подразумевающей отход от образовательных канонов, центрированных на лексико-грамматическом овладении языком; это ориентирование не только на запоминание, но и на понимание системы другого языка, а также на сравнение систем родного и иностранного языков; это учет культурологических особенностей страны, язык которой изучается, для адекватного общения с представителями этой культуры не только в вербальном, но и в поведенческом плане. Однако нужно констатировать, что пока все эти преимущества теории вторичной языковой личности в основном являются преимуществами теоретическими. Практически же система изучения языков остается по сути той же. Основной упор делается на запоминание слов и правил, системы языков не сравниваются и не анализируются, а главное, в рамках обучения отсутствует такой важный практический компонент, как живое общение с представителями иноязычной культуры. Поэтому даже после окончания языкового вуза, спецшколы или колледжа студенты, которым не посчастливилось вне обучения контактировать с носителями языка, жалуются на языковой барьер, который так и не удалось преодолеть, несмотря на огромный лексический запас, знание правил и грамотную речь. При всем этом, по мнению ряда теоретиков, в настоящее время *«практически отсутствуют исследования и разработки, посвященные раскрытию закономерностей усвоения культуры иноязычного речевого общения, что существенно сдерживает развитие и обогащение методического инструментария, необходимого в системе обучения иностранному языку и культуре»* (Хитрик, 2001). Бесспорно, особенно актуальны подобные разработки для системы обучения в специальном языковом вузе, призванном готовить высококвалифицированных специалистов-переводчиков и преподавателей. При этом, на наш взгляд, общее понимание принципов формирования вторичной языковой личности важно также для разработки методик обучения языку как неосновной дисциплине, то есть не только в рамках специализированного вуза, но и в школах, неязыковых вузах, профессиональных колледжах и на языковых курсах.

В данной работе мы попытались проследить механизмы формирования вторичной языковой личности в неразрывной связи с формированием специфичной для нее среды — учебной группы как субъекта учебной и языковой деятельности. В частности, мы проследили влияние на формирование этой среды двух важнейших факторов — языка и преподавателя. Однако прежде, чем рассматривать факторы, влияющие на эффективное формирование вторичной языковой личности и ее среды, нам необходимо будет

определиться с тем, что мы считаем признаками и характеристиками сформированной вторичной языковой личности и ее **самосознания**. Но это уже тема следующей нашей статьи.

Литература:

1. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
2. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Избранные статьи. Т. 1. – Таллинн, 1992. – С. 129-132.
3. Хитрик К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языке вузе (на материале иранской ветви индоевропейских языков): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2001.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗАХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Петрова А.С.,

преподаватель кафедры
русского языка Санкт-Петербургского
университета МВД РФ

Концепция языковой личности в отечественном языкознании в свое время разрабатывалась академиком В.В. Виноградовым. Затем наиболее детально она была изучена и описана Ю.Н. Карауловым в работе «Русский язык и языковая личность» (Отв. ред. член-кор. Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1987. – 263 с.).

Структура языковой личности может рассматриваться как совокупность трех уровней. А именно:

- 1) *вербально-семантический* уровень, лексикон личности, понимаемый в широком смысле, включающий также фонд грамматических знаний личности;
- 2) *лингвокогнитивный*, представляющий тезаурус личности, в котором запечатлен «образ мира», или система знаний о мире;
- 3) *мотивационный*, уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающий прагматикон личности: систему ее целей, мотивов, установок и интенциональностей.

Единицы, используемые языковой личностью на том или ином уровне, различны, а значит, различны их форма, значение, функции, их лингвостилистическая направленность.

Формирование языковой личности на занятиях по русскому языку как иностранному неразрывно связано с формированием языковой картины мира. Языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности.

Иностранные слушатели, приезжая в Российскую Федерацию с целью обучения в вузах системы МВД России, уже имеют свою собственную картину мира, сформированную своей культурой, системой своего языка. Формирование новой языковой картины мира средствами изучаемого языка, языка, который абсолютно не похож на их собственный язык, вызывает много трудностей, как для учащихся, так и для преподавателей, так как очень часто оказывается, что между ними нет языка-посредника.

Вот уже несколько лет на обучение в Санкт-Петербургский университет МВД России приезжают студенты из Афганистана, абсолютно не говорящие на русском языке.

ке. Они приезжают учиться на подготовительный факультет, где им читают курс в объеме 1000 часов, но этот объем покрывает не только общее владение русским языком в объеме первого сертификационного уровня, но и специальную лексику. Задача кафедры русского языка не только дать знания о системе русского языка, научить читать и писать, адекватно реагировать в типичных ситуациях общения, но и сформировать систему знаний, которая позволит афганским студентам увидеть мир глазами русских. Мы должны подготовить студентов к обучению на первом курсе полностью на русском языке. Поэтому из 1000 часов, отпущенных на обучение на подготовительном факультете, 350 часов мы выделяем на изучение языка научного стиля речи, так как это особый язык, который отличается от языка быденного, повседневного общения на лексическом, грамматическом, синтаксическом и стилистическом уровнях.

При введении новой лексики, например, приходится использовать не только русский язык для объяснения значений новых слов, но и язык-посредник, которым становится в данном случае английский, некоторые слова приходится смотреть в словарях, которые не всегда адекватно передают то или иное значение. Особенно это актуально для иностранных слушателей из Афганистана, так как в России очень мало словарей с языками дари и пушту, в которых есть как грамматические, так и лексические ошибки.

В рамках подготовительного факультета афганские студенты получают и осваивают большой объем лексического и грамматического материала, понимают и говорят на русском языке, способны понимать тексты научного стиля речи.

Однако при начале обучения на первом курсе мы сталкиваемся со следующей проблемой: знакомя иностранных слушателей с научным стилем речи, мы изучаем лишь базовые, основные структуры, мы даем тот минимум, с которым иностранный слушатель сможет читать простейшие тексты. Но, к сожалению, лекторы обычно не готовят специальные, упрощенные лекции для наших студентов, а дают задания порой такого же размера, как и для русских студентов, что в данной ситуации недопустимо.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИЯ

Походзей Г.В.,
преподаватель английского языка
ПРУ – филиал ФГОУ ВПО
«СПбГУВК» (г. Печора, Россия)

Важнейшей отличительной особенностью подготовки современного специалиста является ее ориентация на компетентностный подход, который представляет собой единую систему определения целей, отбора содержания, оценивания результатов, организационного и технологического обеспечения учебного/внеаудиторного процесса на основе выделения компетенций. Компетентностный подход перемещает акцент с усвоения знаний, информированности на умение решать задачи, справляться с проблемами на основе получения собственного опыта. Как метко подметили В.А. Болотов и В.В. Сериков, «отличие компетентностной модели образования от знаниевой так же велико, как, скажем, знакомство с правилами игры в шахматы от самого умения играть» [2, с. 13].

Компетентностный подход в образовании понимается как достижение компетентности через приобретение компетенций. В подготовке судоводителей – командиров су-

дов дальнего плавания – достижение иноязычной профессиональной компетентности осуществляется через приобретение профессиональных компетенций, прежде всего межкультурной.

Во всех ситуациях профессионального общения специалисты, работающие в области судовождения, непосредственно участвуют в «диалоге и взаимодействии культур». Несомненно, что для достижения успешной коммуникации им необходимо умение эффективно решать проблемы, которые неизбежно возникают в процессе общения людей, принадлежащих к разным лингвокультурным общностям. Таким образом, основной задачей подготовки специалистов в сфере судовождения является как развитие лингвистической компетенции, так и развитие способности к успешной межкультурной коммуникации, т. е. формирования интереса к культуре и традициям страны изучаемого языка и способности представлять собственную страну и культуру за рубежом.

В программах нового поколения (2010-2011 г.) иноязычная межкультурная компетенция трактуется как составная часть коммуникативной компетенции, как способность личности выразить себя в рамках диалога культур, передавать и/или воспринимать культурно и национально обусловленные концепты. В последних программах ставится знак равенства между социокультурной и межкультурной компетенциями. С этим трудно согласиться, ведь первая из них свидетельствует о наличии у человека, изучающего иностранный язык, информированности о стране изучаемого языка, в то время как вторая – межкультурная компетенция – выходит в сферу осознания личностью общности и отличия своей лингвокультуры от чужой. Сегодня, осваивая иностранный язык, обучающийся расширяет как свой социокультурный кругозор, так и границы своего мировосприятия и мироощущения. Но только в условиях межкультурной коммуникации, т.е. в условиях, когда он выступает в роли ее субъекта, «включается» его межкультурная компетенция. Это значит, что, используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть иной языковой код, иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения и при этом осознает факт их чужеродности [5, с. 9].

С конца 90-х в программных требованиях акцент делается на новые личностные качества обучающегося. Если в середине 80-х г. объектом методистов и преподавателей были мировоззрение обучающегося, его мышление, память, чувства, эмоции, нравственные и эстетические взгляды и др. В перестроечный период приходят такие признаки, которые характеризуют обучаемого как «конструктивно думающую, свободную и динамичную» в своих поступках личность, обладающую «творческими способностями», владеющую навыками и умениями учиться. В настоящее время к этим личностным качествам, в силу усиления межкультурной направленности обучения иностранным языкам, относятся и толерантность к проявлению иного/чужого, стремление к взаимопониманию и миролюбие, и осознание своей идентичности, своей собственной культуры, и способность ее представлять в общении с носителями изучаемого языка. Это продиктовано изменившимся контекстом жизнедеятельности современного человека и новой системой ценностей (инновации, свобода, креативность и др.) постиндустриальной эпохи. С другой стороны, следует иметь в виду современные концептуальные положения, принятые в образовании и связанные с неизбежным отказом от репродуктивной обучающей (знаниевой) модели в пользу творческих, продуктивных образовательных технологий (там же).

Рассматривая сущностные характеристики компетенций как составных элементов профессиональной компетентности, важно обратить внимание на соотношение компетенции со знаниями, умениями и навыками.

Знания, умения и навыки составляют парадигму учебного процесса, выражают последовательность овладения содержанием обучения и являются характеристиками уровня овладения учебным материалом.

Если умения и навыки обеспечивают усвоение и применение знаний, то развитие компетенций составляет практический смысл этих знаний для обучающихся. Ведь компетентность и компетенции всегда проявляются в практической деятельности. Компетентностная направленность обучения выражается в том, что содержание обучения включает в себя лишь такой программный материал, который соответствует компетенциям, востребованным в реальных жизненных обстоятельствах.

Межкультурная компетентность – это способность, основанная на знаниях, умениях и опыте межкультурного общения, которая позволяет осуществлять межкультурную коммуникацию в стиле сотрудничества, соответственно с уровнем своих ценностей, включающая также индивидуальные личностные характеристики – открытость, толерантность, эмпатию, взаимопонимание, гибкость мышления и общепланетарный его характер.

В соответствии с программой дисциплины «Иностранный язык» приоритетной задачей обучения курсантов судоводительских факультетов иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в конкретных профессиональных сферах и ситуациях делового партнерства. В научных и научно-методических публикациях последних лет особо подчеркивается необходимость овладения курсантами судоводительских факультетов не только коммуникативной компетенцией, но также лингвистической, лингвострановедческой, социокультурной (межкультурной), дискурсивной, методической и профессиональной, находящимися во взаимосвязи и взаимозависимости.

Задачей времени является сегодня «вооружение» обучающихся межкультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими участвовать в межкультурной коммуникации, а также анализ и систематическое сравнение с собственной культурной спецификой.

Межкультурная компетенция трактуется в исследованиях, разрабатывающих межкультурный подход к обучению иностранным языкам, по-разному. Одни исследователи рассматривают ее как способность людей разного пола и возраста мирно и без взаимной дискриминации существовать в одном обществе, другие – как способность участвовать в чужой до этого культуре, третьи – как идентичность, интегрирующую знания и образцы поведения, в основе которых лежат принципы плюрализма мышления и осознания историчности культурных процессов, четвертые – как определенное качество личности, основанное на осознании мира, истории и готовности к действию.

Изучено и определено место межкультурной компетенции в структуре профессиональной компетентности специалиста. В нашей стране и в мире в целом современный специалист должен владеть рядом ключевых компетенций. К ним можно отнести *культурные компетенции* – уважение к представителям других культур, религий, языков, толерантность и умение сосуществовать с людьми другой культуры, *политические и социальные компетенции* – это умение работать в команде, принимать на себя ответственность за принятые решения и действия, разрешать конфликты ненасильственным путем, поддерживать и развивать демократические институты, *коммуникационные компетенции* – владение в совершенстве устной и письменной речью как родного, так и иностранного языка; *информационные компетенции* – владение информационными технологиями, понимание их возможностей, достоинств и недостатков; *образовательные компетенции* – способность к непрерывному обучению в течение всей жизни, обеспечивающая профессиональный и личностный рост и максимальную адаптацию к

социальной среде [8]. Все эти компетенции входят в состав профессиональной компетентности специалиста на современном этапе, позволяя личности быть более мобильной в современных условиях рынка труда и обладать достаточным уровнем социальной адаптации.

Только межкультурная компетенция (в ее взаимосвязи с коммуникативной компетенцией) может выступить в качестве одного из показателей сформированности *вторичной языковой личности*, т.е. способности человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира», позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность.

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

- 1) понять и усвоить чужой образ жизни/поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов (процессы познания);
- 2) употреблять язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процессы формирования навыков и умений);
- 3) расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка (процессы развития) [Гальскова, 2009, с.70].

Познание, навыки и умения, развитие есть звенья одной цепи – формирование личности как идеала общества. Следовательно, вторичная языковая личность есть категория, имеющая выход на такие качества личности индивидуума, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимодействие), умение включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество (там же).

Как указывалось выше, развитие межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием личности обучающегося, его способности и готовности принимать участие в диалоге культур на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. Именно диалогичность личности, с психологической точки зрения, является важным фактором ее (личности) развития и делает ее в результате способной к участию в диалоге культур. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур обучающийся опирается на познавательные средства своей культуры [Баранов, Щербина, 1991, с. 20, 21], привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры [Демьянков, 1995, с. 16]. В этом и заключается смысл формирования у обучающегося вторичного языкового сознания как важной составляющей его (обучающегося) способности адекватно участвовать в межкультурном общении.

В «диалоге культур» мы целенаправленно развиваем способность и готовность обучаемых в процессе общения настраиваться на взаимодействие, понимание высказываний и личностных смыслов собеседника независимо от его национальной принадлежности, т.е. способность и готовность к диалогу личностей. При соответствующей организации учебной/внеучебной деятельности вовлеченность в такой диалог культур обеспечивает формирование как универсальных речевых, так и интеллектуальных умений и личностных качеств, востребованных в общении на любом языке.

Следовательно, для подготовки курсантов судоводительских специальностей к такому диалогу культур во внеаудиторной работе по английскому языку в нашем центре языкового обучения «Диалог культур» при профессионально ориентированном обучении необходимы не просто коммуникативные технологии обучения, а технологии, развивающие речемыслительность.

Личностно развивающее воздействие предмета «иностранный язык» на обучаемого осуществляется через содержание, выраженное средствами ИЯ, в том числе и связанное с жизнью стран изучаемого языка; через сам процесс деятельности (деятельностей), организованной посредством ИЯ относительно предметного содержания; через взаимодействие с другими и с самим собой во внутреннем диалоге-размышлении, когда обучающийся принимает позицию субъекта деятельности; через получаемый результат и то, какое место этот результат займет в опыте обучаемого, какое отношение (смысл) к деятельности и ее результату у него сформируется. Личностный смысл овладения ИЯ видится в расширении сфер реального действия получаемых новообразований, в развитии способности переносить их в любую ситуацию, независимо от языка, не ограничиваясь учебными ситуациями, интегрируя их в целостный опыт человека [3].

Межкультурная компетенция, выступая в качестве компонента содержания и объекта обучения, выполняет не только коммуникативную функцию, но и функцию воздействия на поведение/действия, мысли, чувства и сознание иноязычных собеседников. Одновременно развитие межкультурной компетенции отражает современную тенденцию к гуманизации и гуманитаризации образования, способствуя достижению соответствующих целей – приобщает к иной культуре, повышает общий уровень образованности у изучающего ИЯ в процессе овладения новыми межкультурными знаниями, расширяет его кругозор, обеспечивает эффективное управление как его коммуникативной деятельностью, так и личным поведением обучаемых.

Таким образом, овладение межкультурной компетенцией как компонентом межкультурной коммуникативной компетенции имеет важное значение, оптимизируя достижение основных целей обучения ИЯ.

Цель профессионально ориентированного обучения ИЯ – развитие профессиональных иноязычных компетенций межкультурного общения, обеспечивающих способность порождать и адекватно интерпретировать информацию на иностранном языке в процессе осуществления профессиональной деятельности, устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт с представителями инокультурной общности, учитывая их культурные особенности.

Часто на практике полученные курсантами профессиональные знания должным образом не реализуются в практике иноязычного общения в типичных ситуациях конкретной профессиональной деятельности. В связи с этим одним из возможных путей развития профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров-судоводителей является применение преимущественно активных и интерактивных методов обучения, межкультурно-коммуникативных речевых ситуаций, которые имеют огромное практическое значение в развитии иноязычной межкультурной компетенции, межличностного общения, особенно в процессе формирования умений и навыков будущего профессионального взаимодействия.

Успешная реализация цели профессионально ориентированного обучения ИЯ подразумевает формирование суммы знаний, необходимых для эффективного межкультурного профессионального сотрудничества. Продуктивным способом может быть, по нашему мнению, обращение к понятию *ситуация межкультурной коммуникации*.

Под межкультурно-коммуникативной ситуацией мы имеем в виду комплекс факторов, обуславливающих интеркультурное поведение (совокупность интеркультурно-

ориентированных когнитивно-продуктивных действий) в рамках целостного отрезка межкультурного общения (И.А. Гиниатуллин, 2010).

В авторском учебно-методическом пособии «Повседневный Английский для моряков», предназначенном для применения в прикладном элективном курсе, представлена классификация видов межкультурно-коммуникативных речевых ситуаций в сфере судовождения, состоящая из 3-х профессиональных блоков: 1. Порт отплытия (подготовка судна к рейсу); 2. В рейсе (чрезвычайные ситуации на борту судна); 3. Порт назначения (профессиональная деятельность судоводителей в иностранном порту и на борту судна; увольнение на берег). Каждый блок подразумевает перечень речевых коммуникативных заданий межкультурного характера, а также активные и интерактивные методы обучения межкультурной коммуникации для развития межкультурной компетенции.

В процессе развития межкультурной компетенции с целью формирования профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности в условиях внеаудиторной работы (элективный курс) автор предлагает следующие виды интерактивных методов обучения: инсценировки профессиональных ситуаций, метод проектов, ролевые и деловые игры, проведение «круглых столов», дискуссий, устных и письменных презентаций, используются творческие работы, идёт работа с документами и различными источниками информации и т.д. Дискуссии, «круглые столы», мозговые атаки способствуют повышению уровня коммуникабельности курсантов, способности формулировать и отстаивать свою точку зрения.

Курсанты не испытывают особых затруднений в освоении теоретического материала элективного курса, так как они изучают его на занятиях по специальным предметам. Это позволяет создавать межкультурно-коммуникативные речевые ситуации, соответствующие ситуациям реального общения, характерным для данной профессиональной деятельности, в частности, для судоводительской сферы.

Таким образом, иностранный язык становится для курсантов логическим продолжением изучения специальных предметов. Ведь чем больше содержание внеаудиторной работы соответствует потребностям и интересам курсантов, наполнено для них лично-значимым смыслом, тем выше их ценностное отношение к предмету изучения, интерес и потребность в познании.

Литература:

1. Баранов А.Г. Языковое сознание в условиях дву-, многоязычия // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание / А.Г. Баранов, Т.С. Щербина. – М., 1991. – С. 20-21.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
3. Борзова Е.В. О приоритетной стратегии в иноязычном образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 21-27.
4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
5. Гальскова Н.Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки / Н.Д. Гальскова, М.Г. Демина, К.М. Манукян // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 2-11.
6. Гиниатуллин И.А. О некоторых проблемах системной реализации межкультурного обучения языкам // Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики: сб. науч. тр. – ГОУ ВПО «УрГПУ», 2010. – 145 с.

7. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – С. 16.

8. Hutmacher W. Key competences for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland, 2-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.

К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ

Пятчина С.В.

к. ф. н., проф., профессор кафедры
информационно-правовых
дисциплин, иностранных языков
и культуры речи Восточно-Сибирского
института МВД России

Согласно европейской концепции изучения иностранных языков, изложенной в фундаментальной работе «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Обще-европейская компетенция владения иностранным языком», существует следующая система уровней владения языком: А – элементарный, В – свободный, С – совершенный. Каждый из уровней подразделяется на подуровни: А-1 (уровень выживания) и А-2 (предпороговый уровень), В-1 (пороговый уровень) и В-2 (пороговый продвинутый уровень), С-1 (высокий уровень) и С-2 (уровень совершенного владения языком). Для характеристики каждого уровня разработана определенная система дескрипторов, которая описывает сформированные умения по всем видам речевой деятельности.

Поскольку учебная дисциплина «Иностранный язык» в вузе МВД преподается на первых двух курсах, то нас интересует вопрос, каким уровнем владения языком обладают выпускники средней школы, поступившие в институт. Выпускники школы (10-11 классы) должны владеть пороговым уровнем В-1, который предполагает, что обучающийся должен уметь общаться на иностранном языке в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране, язык которой он учит. Тематика речевых ситуаций связана с повседневно-бытовыми темами. Учащийся может в виде монологического высказывания описать какое-либо событие, объяснить какой-то факт, обосновать свое мнение. Он может передать содержание текста, фильма, телепередачи, дать свою оценку. Он умеет написать несложный логичный текст по пройденной тематике или письмо другу с описанием событий своей жизни и персональных впечатлений.

Конечно, первокурсников, изучающих немецкий язык, с таким высоким уровнем школьной языковой подготовки у нас нет. В лучшем случае мы имеем дело с обучаемыми элементарного уровня. Таким образом, учащиеся, не овладев пороговым уровнем В-1 в европейской классификации, приходят учиться в вуз, не обладая коммуникативной компетенцией, достаточной для последующего вузовского этапа обучения. А это уровень В-2, который называется «пороговый продвинутый уровень», точнее В-2.2 для студентов нефилологических вузов.

Разработанные рекомендации по самооценке уровня коммуникативной компетенции для В-2.2 достаточно серьезные. Так, например, в области устной диалогической речи - выпускник должен говорить быстро и спонтанно, т.е. так, чтобы можно было полноценно общаться с носителями языка. Он может принять активное участие в дискуссии на известные темы, объясняя и отстаивая свое мнение. В области устной монологической речи – выпускник может представить четкое детальное описание большого ряда

предметов, относящихся к области его интересов. Он может объяснить свою точку зрения по любому вопросу, представив достоинства и недостатки различных позиций. Для письменной речи сформулированы следующие рекомендации: уметь написать четкий подробный текст из разных сфер общения, относящихся к области интересов студента - выпускника; уметь написать сочинение, доклад или письмо, передавая информацию, объясняя что-либо, приводя доводы в поддержку или против какой-либо точки зрения, подчеркивая личное значение событий. Все вышеизложенное указывает на то, что выпускник вуза должен владеть иностранным языком в границах, обеспечивающих его профессиональную деятельность.

Итак, возникает противоречие между низким уровнем сформированности коммуникативной компетентности абитуриентов, с одной стороны, и высокими конечными требованиями вузовского курса иностранного языка, с другой стороны. Кроме невысокого уровня школьной языковой подготовки существуют и другие проблемы, например: снижение интереса к немецкому языку, низкая мотивация у обучаемых, нехватка качественной профессионально ориентированной литературы, дефицит времени, отводимого на учебную дисциплину, большой объем программного материала. В рамках данной статьи мы хотели бы изложить свой опыт работы над учебником немецкого языка для курсантов и слушателей, обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность». Учебник называется «Deutsch für zukünftige Milizbeamte», он был создан преподавателями кафедры иностранных языков Восточно – Сибирского института МВД России. Учебник получил гриф, был рекомендован в качестве учебника для учебных учреждений и был опубликован в 2009 году Департаментом кадрового обеспечения МВД России.

Учебник является основным средством обучения, опосредующим деятельность преподавателя и учащихся, это «развернутая программа учебной работы, направленная на овладение иноязычной практической (коммуникативной) деятельностью, на воспитание и общее образование учащихся» [1, 266]. При составлении вышеназванного учебника, кроме известных дидактических принципов, мы руководствовались следующими положениями:

1) необходимость и достаточность содержания учебника для достижения конечной цели обучения иностранному языку в вузе;

2) доступность материала учебника для его усвоения обучающимися в отведенную сетку часов;

3) необходимость учета уровня школьной языковой подготовки.

В качестве основной цели учебника «Deutsch für zukünftige Milizbeamte» заявлено «формирование иноязычной коммуникативной компетенции, под которой понимается определенный уровень владения языком, речью и социокультурными знаниями, позволяющими обучающимся адекватно и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от ситуации общения» [4, 3]. Тематически учебник разбит на десять циклов:

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| 1. Erste Kontakte | 6. Beruf und Arbeit |
| 2. Hallo, das bin ich | 7. Am Tatort |
| 3. Familie | 8. Im Dienst der Sicherheit |
| 4. Zeit und Tagesablauf | 9. Deutsche Polizei |
| 5. Hochschule und Ausbildung | 10. Polizeiliche Zusammenarbeit |

Первые три цикла и вводно-фонетический курс предназначены для обучаемых с низким уровнем языковой подготовки, либо для начинающих. В этих разделах компактно систематизируется лексико-грамматический материал базового курса средней школы.

В содержательном плане учебник включает, как правило, следующие компоненты: фонетический, лексический, грамматический и социокультурный материал, тексты, комментарий к текстам, упражнения, словарь, наглядность. Фонетический материал знакомит обучающихся со звуками и интонацией немецкого языка, правилами произношения и ударения, основными правилами чтения в вводно-фонетическом курсе. Лексический материал каждого тематического цикла представлен лексическим минимумом Lernwortschatz. Причем предложение рассматривается как коммуникативная единица семантизации лексики. Грамматический материал презентуется моделями форм и предложений, речевыми образцами, которые объединены под названием Lerntipp и размещены рядом с упражнениями, т.е. грамматика вводится функционально.

Например: Bilden Sie Adjektive mit **UN-**:



Приставка **un-** переводится на русский язык приставкой **не-**:
 stabil – **un**stabil
 (нестабильный)

Lerntipp

gerecht – <u>ungerecht</u> bekannt – _____ diszipliniert – _____ sympatisch – _____ moralisch – _____	ehrlich – _____ freundlich – _____ wichtig – _____ pünktlich – _____ kompetent – _____
---	--

Для получения полной информации о грамматических явлениях в учебнике есть справочник, где традиционно изложен грамматический материал с иллюстрацией примеров.

Социокультурный материал включает сведения о стране изучаемого языка: информацию о ценностях, интересах и проблемах современной немецкой молодежи, об учебе в полицейских учебных заведениях Германии, о структуре немецкой полиции, о задачах и особенностях работы полицейского, о полицейских званиях, о видах полиции, ее техническом оснащении, о деятельности международных полицейских организаций.

Тексты учебника по своему содержанию связаны с повседневно-бытовой и профессиональной сферами общения. Это тексты разных стилей и жанров: отрывки из книг, журналов, газет, формуляры деловых бумаг, разного вида протоколы, заполняемые немецкими полицейскими.

Комментарии к текстам носят, в основном, страноведческий характер и размещены под заголовком **INFO**.

Например, после текста «Polizeischülerin» такие слова как Bereitschaftspolizei, mittlere Reife и понятия, связанные с ними, объясняются следующим образом:

INFO

* die Bereitschaftspolizei = die Polizei ist aufgeteilt in die Dienstzweige: Schutzpolizei, zu der auch die Bereitschaftspolizei gezählt wird, und Kriminalpolizei; ein Einsatz bei der Bereitschaftspolizei bedeutet immer, dass die Polizisten nur in großen Gruppen eingesetzt werden, so zum Beispiel bei Demonstrationen, Staatsbesuchen oder Suchaktionen nach vermissten Personen.	* die mittlere Reife = das Schulsystem in Deutschland ist dreigeteilt; nach der 4-jährigen Grundschulausbildung, schließt sich entweder die Hauptschule (5 Jahre), die Realschule (6 Jahre) oder das Gymnasium (9 Jahre) an; das Abschlussexamen der Realschule heißt «mittlere Reife».
---	---

Упражнения учебника предназначены для активизации учебного материала, контроля его усвоения. В зависимости от их назначения, характера представленного в них материала, способа выполнения, они могут быть языковыми, речевыми и условно-речевыми.

Словарь размещен в виде приложения к учебнику.

Широко используется художественно-изобразительная наглядность в виде рисунков, фотографий и графическая наглядность в виде таблиц, схем, графиков. Используются различные способы шрифтового оформления.

Так выглядит учебник немецкого языка в содержательном плане. Если же говорить о его виде с точки зрения лингводидактической концепции, то он относится к сознательно-практическому типу учебников, для которого характерна установка на сознательное овладение языком при практической направленности занятий, взаимосвязанное овладение всеми видами речевой деятельности, ориентация на профессиональную сферу общения, учет родного языка.

Литература:

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания). – М.: Русский язык, 1977.
2. Коммуникативность в обучении современным языкам. Проект №12. Изучение и преподавание современных языков для целей общения. – Совет Европы Пресс, 1995.
3. Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская концепция владения иностранным языком. – Страсбург, 1996. – Русск. перевод. – М., 2003.
4. «DeutschfürzukünftigeMilizbeamte» (Немецкий язык для будущих сотрудников милиции): Учебник / С.В. Пятчина, Н.А. Мосейчук, Г.Н. Пашкова; под общ.ред. проф. С.В. Пятчиной. – М.: ЦОКР МВД России, 2009.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, Омега-Л, 2010.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Рослякова В.Н.,

ст. преподаватель кафедры
иностраных и русского языков
Орловского юридического института
МВД России

В современном обществе уделяется все большее внимание всесторонней подготовке квалифицированных кадров, поэтому в значительной степени повышаются требования к выпускникам высших учебных заведений, которые должны быть более компетентными, разносторонне эрудированными, обладать более развитым мышлением и интеллектом. В связи с этим все большее значение приобретает обучение иностранному языку, которое включает в себя не только приобретение определенных умений и навыков речевой деятельности, но и формирует у обучаемого представление о культуре, истории, реалиях и традициях страны изучаемого языка.

Кафедрой иностранных и русского языков подготовлен ряд рабочих программ, предназначенных для обучения иностранному языку курсантов и слушателей. Про-

граммы отражают в полной мере современные тенденции и требования к обучению практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере. К сожалению, в последние годы, говоря об иностранном языке, все чаще понимают английский язык, который занимает лидирующие позиции во всех сферах деятельности. Что касается французского языка, то с каждым годом он теряет свои позиции в высших учебных заведениях, так как в школах обычно выбирают для изучения английский язык. В настоящее время в нашем институте французский язык преподается только на факультете заочного обучения. По окончании курса слушатели должны владеть навыками чтения оригинальных текстов профессиональной направленности с помощью словаря, навыками чтения адаптированных текстов без словаря. Они должны также продемонстрировать навыки монологической и диалогической речи по предложенным коммуникативным ситуациям, что подразумевает автоматическое владение компонентами речевой деятельности, т.е. фонетическими, лексическими и грамматическими навыками. Формирование грамматических навыков занимает важное место в обучении иностранному языку.

Грамматические навыки – это прежде всего действия по расстановке лексических единиц в предложении, действия по отбору служебных и знаменательных слов, по отбору их форм из парадигмы. Обучающийся должен четко представлять себе, какие должны быть произведены действия для правильного построения французского предложения. Например, для выражения по-французски мысли «Завтра мы не пойдем в музей», нужно произвести следующие действия: выбрать из парадигмы глагола *aller* в *Futur simple* 1-е лицо множественного числа (*pousirons*), образовать отрицательную форму этого глагола, отобрав и расставив по местам соответствующие частицы (*ne... pas*), выбрать нужный в данном случае предлог (*à*), образовать слитную форму определенного артикля (*au*), расставить члены повествовательного предложения. (*Demain nous n'irons pas au musée*). С грамматическими действиями тесно связаны фонетические и лексические действия говорящего. В нормально притекающей речи действия не вычленяются говорящим, они совершаются автоматически. Но в целях обучения их необходимо вычленять.

Помимо действий, в состав грамматических навыков входят мыслительные операции, которыми необходимо руководствоваться в процессе обучения, так как первоначально эти действия выполняются осознанно. В данном примере могут быть использованы следующие мыслительные операции: выражение действия в будущем времени, отрицание действия, расстановка отрицательных частиц, выражение направления действия с помощью предлога, употребление слитной формы определенного артикля. Правильное построение данного предложения предполагает знание обучаемыми некоторых грамматических понятий – таких как время, лицо, число, частица, артикль. Многие из этих понятий известны из родного языка, а некоторые требуют объяснений из грамматики иностранного языка. Например, приходится объяснять обучаемым, что показателем имени существительного во французском языке является стоящий перед ним артикль. Таким образом, теория не исключается из обучения грамматическим навыкам, но используется не напрямую, а опосредованно, в составе правил, которыми обучаемые должны руководствоваться, выполняя действия. Осуществляя тренировку навыков, следует предложить обучаемым выполнить ряд упражнений, закрепляющих действия по образованию форм или по выбору форм из заученных парадигм. В процессе отработки действий запоминаются не только они сами, но и готовые парадигмы. Но все свести к запоминанию готовых форм не представляется возможным, нужны и навыки в образовании форм, незаменимые в тех случаях, когда надо употребить в речи ранее не использовавшиеся слова. После упражнений по отработке форм вне контекста, должны последовать такие, которые обучают выбору форм в составе предложения.

Следующая группа упражнений включает тренировку навыка в речевую деятельность. В этих упражнениях применяется контекст нескольких связанных между собой предложений. Организуя речевое общение, преподаватель должен стараться создать такие ситуации, в которых необходимо использовать ранее усвоенные грамматические навыки. В ходе овладения речевой деятельностью отдельные правила обобщаются и образуют в сознании обучаемых системные представления о грамматических явлениях иностранного языка. Систематизация знаний, периодически проводимая преподавателем, помогает этому процессу. Так после усвоения обучаемыми навыков употребления различных форм прошедшего времени, целесообразно привести их в систему. Систематизацию рекомендуется проводить с помощью постановки познавательных задач – это способствует развитию творческого мышления обучаемых. Например, можно предложить обучаемым самостоятельно составить схему временных планов, выражаемых прошедшими временами глагола. Системное представление о грамматическом строе иностранного языка содействует закреплению навыков, служит опорой при изучении наиболее сложных грамматических явлений, имеет большое образовательное значение.

В связи с тем, что на тренировку навыков требуется много времени, которое приходится частично отнимать у речевой практики, важно также организовать материал так, чтобы по возможности сократить число действий и упростить систему мыслительных операций, а также установить такую последовательность, при которой последующее подготавливается предыдущим. В целом распределение грамматического материала подчинено задачам развития речи, но в деталях возможны варианты. Например, если при образовании временных форм глагола во французском языке исходной формой считать инфинитив, то следует усвоить два действия: отбросить окончание инфинитива и прибавить личные окончания глагола. Если исходной принять звучащую основу настоящего времени, то нужно будет обучать только одному действию – действию прибавления к основе соответствующих каждой временной форме окончаний. Другим примером может служить приобретение навыка употреблять артикль. Имена существительные следует заучивать с артиклем, так как во французском языке артикль указывает на число и род существительного, что отразится при усвоении имен прилагательных.

Грамматические навыки входят в состав не только монологической и диалогической устной речи, но и в состав других видов речевой деятельности. Грамматические навыки письменной речи аналогичны по структуре действий и операций устной речи, но включают еще орфографические действия. Следует сказать о рецептивных грамматических навыках, которые необходимы в аудировании и чтении, когда требуется определить грамматическую форму по ее признакам, понять ее значение и смысл всего контекста. В обучении рецептивным грамматическим навыкам большое место занимает усвоение обучаемыми операций по дифференциации, т.е. определения того, какая именно из омонимичных или сходных по звучанию форм воспринята. Это достигается путем анализа синтаксических и морфологических признаков.

В настоящее время для объяснения того или иного грамматического материала и формирования грамматических навыков можно успешно использовать в учебном процессе мультимедийные технологии. Они повышают наглядность обучения, способствуют увеличению доли самостоятельной работы каждого обучаемого. Практика убедительно показывает, что использование современных мультимедийных технологий возможно на всех этапах обучения иностранному языку.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ РЕЧЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сергеева Н.И.,

к.п.н., доц., профессор кафедры
иностранных и русского языков
Академии ФСО России

Устная речь, как известно, состоит из диалогической и монологической речи. Эти два вида речевой деятельности, с одной стороны, существенно отличаются друг от друга: диалог предполагает наличие собеседника, наличие навыков аудирования, наличие в высказываниях собеседников побудительных мотивов для ведения диалога. Но, с другой стороны, диалог в широком смысле – это не только система вопросов и ответов. Он состоит из мини-высказываний говорящих, и каждое высказывание можно рассматривать как монологическое, поэтому многие приемы обучения монологической речи не противоречат, а органически переплетаются или просто совпадают с приемами обучения диалогу (зачины, концовки, средства связи, сцепление фраз, выражение своего отношения и т.д.).

С точки зрения психологии монологическая речь значительно отличается от диалогической, она более развернута и более состоятельна, в то время как диалог очень ситуативен, контекстуален, зависит от предыдущего высказывания. Поэтому в процессе ведения диалога необходимо держать в оперативной памяти, как программу собственных высказываний, так и высказывания партнера и оформлять свои высказывания в соответствии с репликой партнера, то есть этот вид деятельности более сложный, чем монолог.

При монологической речи мыслительная программа предполагает выделение смысловых вех, их логическое построение и раскрытие. Скорость внутреннего формирования высказывания зависит от оперативной памяти, которая должна удерживать как программу высказываний, так и уже высказанные предложения, с тем чтобы последующие предложения основывались на предыдущих, составляя единую логическую структуру.

В лингвистическом плане монолог характеризуется правильным структурно-грамматическим, лексическим и стилистическим построением, в экстралингвистическом – соответствием речевого высказывания коммуникативной цели, заданной ситуации, теме.

Монолог может протекать в форме беседы, выступления, доклада, а, значит, отличается усложненным синтаксисом и усложненными лексико-грамматическими конструкциями. В нем имеют место повторы, вводные слова и предложения, обобщающие предложения.

Если целью обучения диалогу является умение извлекать информацию в процессе беседы, то обучение монологу на первый взгляд может показаться бессмысленным, так как монологическая речь по специальности может иметь своей конечной целью высказывание типа научного сообщения. Для обучающихся нашего вуза перспектива такого высказывания перед иноязычной аудиторией почти нереальна.

Но, с другой стороны, ее можно использовать как подготовку к ведению диалога. Монологическая речь учит обучающихся правильно организовывать свою речь при устных сообщениях, логически строить свое высказывание. Монологическая речь на основе текстов профессиональной направленности служит эффективным средством активизации языкового материала, требуемого программой (осмысленной активизации, а не просто репродуцирования заученного текста).

Можно отметить также психологический и эмоциональный аспект этого вида деятельности. Дать обучающемуся возможность самостоятельно высказаться на основе усвоенного материала, использовать этот материал, чтобы сделать свое сообщение, значит помочь ему преодолеть психологический барьер, с которым мы сталкиваемся на занятиях именно при обучении устной речи, преодолеть неуверенность в себе, страх перед неумением, которое сковывает обучающихся, не дает им возможность реализовать в устной речи даже те небольшие языковые потенции, которыми они обладают.

Обучение монологической речи начинается на первом этапе курса немецкого языка. Обучающиеся делают за семестр 4-5 подготовленных сообщений в 10-16 фраз по темам вводно-коррективного курса с опорой на текст. Но учебной доминантой в области устной речи монолог становится на втором этапе обучения, когда обучающиеся более активно начинают приобщаться к будущей специальности, а их лингвистический опыт растет.

При обучении на первом этапе оперативная память перегружена, так как выполняет двойную функцию: обслуживает оперирование языковыми единицами (они еще недостаточно закреплены в долговременной памяти) и удерживает их в определенной последовательности, необходимой для реализации программы высказывания. Частичное снятие этой трудности, по мнению психологов, возможно, если на начальной стадии обучения задавать программу извне, например, на основе текста для чтения.

Материал готовится на основе текста, прорабатываемого в соответствии с программой и в тесном взаимодействии с обучением чтению. Это дает ряд преимуществ. При ограниченном количестве учебных часов и при слабой языковой подготовке обучающихся это помогает избежать разброса, максимально использовать один и тот же языковой материал, что позволит осуществить его лучшее усвоение. Материал текста для чтения обрабатывается так, чтобы в нем были отражены основные особенности устной речи в отличие от письменной. С лексической точки зрения отбираются лишь самые необходимые ключевые слова и выражения, необходимые для построения высказывания на данную тему. Текст компонуется так, чтобы его логическая структура соответствовала логическому плану высказывания по данной теме, затем производятся необходимые сокращения, обобщения и свертывания содержания. При составлении текста для устной практики выбираются наиболее употребительные грамматические формы (в устной форме речи), преобразуются или опускаются такие сложные формы как самостоятельный причастный оборот, инфинитивные группы, придаточные предложения громоздкой конструкции. Таким образом, создается как бы образец или модель высказывания, которые могут служить программой, предлагаемой извне, и на которые можно опираться при оформлении высказывания, не удерживая ее в памяти на первом этапе работы. На втором этапе обучающиеся способны сами составлять такой текст, например, на основе текстов для самостоятельного чтения.

Работа с обучающимися начинается с развития речевых навыков, причем предполагается, что к этому моменту они уже владеют навыками составления предложения, ответов на вопросы, знают порядок слов в предложении, то есть владеют навыком устной речи в объеме предложения.

Дальнейшее развитие и совершенствование навыков идет по лексической, грамматической и произносительной линии. Происходит усвоение и активизация терминологии по теме, термины даются в сочетании с другой лексикой, характерной для этой тематики. В пособиях, подготовленных на кафедре иностранных языков, предлагаются ключевые слова и ряд предтекстовых упражнений, нацеленных на активизацию лексики и используемых грамматических структур путем их многократного повторения в различных упражнениях, включающих вопросы, упражнения на синонимию, антонимию, подстановку и перевод. Послетекстовые упражнения делятся на три блока: уп-

ражнения, направленные на проверку понимания и логического структурирования текста, на лексико-грамматический анализ текста, на развитие навыков устной речи. Первый тип упражнений служит для выявления логики построения текста, последовательности изложения, для составления плана и построения программы дальнейшего высказывания. Ставится задача определения основной темы текста, основных вопросов абзацев. Задания подобраны так, чтобы отразить логическую структуру текста, а сама формулировка заданий, идущих в определенной последовательности, обеспечивает ситуативность, выделение мысленных вех и построение мысленной программы монологического высказывания уже на первом этапе обучения. Так, например, при описании электрического тока информация в тексте дается в определенной последовательности: определение электрического тока, понятие электрической цепи, основные величины тока и т.д. Таким образом, обучающиеся составляют план высказывания, или корректируют приведенный в пособии план.

Далее раскрывается содержание каждого пункта плана. Преподаватель ставит задачу: Finden Sie im Text die Definition des elektrischen Stromes. Finden Sie den Satz, wo man behauptet, dass die Spannung den Strom fließen lässt. и т.д.

Затем следует раскрытие содержания текста с помощью вопросно-ответных упражнений. Вопросы задаются в такой последовательности, чтобы отвечая на них, обучающиеся раскрывали все основные аспекты содержания текста, при этом происходит ориентация на последующий перенос этих высказываний в монологическую речь. После этого идут задания, сформулированные так, чтобы стимулировать развернутое высказывание из 2-3 предложений.

Например: Was können Sie über den elektrischen Strom sagen?
Wovon hängt der Widerstand eines Leiters ab?

На данном этапе можно использовать схемы, формулы, видеоролики из сети Интернет. В ходе этого упражнения еще раз репродуцируется содержание текста для устной практики, происходит обогащение рассказа новой информацией. После этого обучающиеся могут передать содержание текста (в слабых группах с опорой на план и ключевые слова, в сильных – на основе мысленного плана, усвоенного в ходе выполнения упражнений первого этапа). Таким образом, после первого этапа преодолевается трудность организации материала и последовательности изложения при высказывании. Одновременно происходит активизация лексических средств, организованных в блоки. На этом заканчивается работа с текстом и можно приступить к построению самостоятельного высказывания уже не на основе текста, а на основе знаний по специальности на аналогичную тему, используя отработанный план и ключевые слова. Например, описание схемы различных приборов, достоинств и недостатков различных средств связи. После 2-3 высказываний с подготовкой, можно дать задание описать новую схему или прибор без предварительной подготовки.

Система упражнений для развития навыков устной речи направлена на то, чтобы подвести обучающихся к формулированию собственного высказывания по теме специальности, помочь избежать опасности застывания речи в виде готового материала. В устной практике развиваются также произносительные навыки, которые особенно важны для монологической речи, требующей четкого произношения словоразличительных звуков, дикции, интонации. Для достижения этой цели широко используются ТСО: магнитофонные записи с фонограммой текста, включающие образцы произношения трудно произносимых слов и словосочетаний.

Следующим этапом обучения монологической речи будет изменение стиля высказывания, приближение его к разговорному путем введения оформительской лексики, характерных речевых оборотов, внелингвистических средств, придающих высказыванию эмоциональную окраску. Вводятся и закрепляются лексические образцы, позво-

ляющие построить введение, сослаться на источники информации, сделать обзор содержания текста, проиллюстрировать мысль, сделать вывод:

Es ist gut bekannt.

Der Text informiert uns über ...

Alle wissen, dass ...

Das bedeutet, dass ...

Zum Schluss können wir sagen ...

Вводя все эти детали оформления речи, мы приблизим высказывание к устной форме, придадим ему законченность и непринужденный характер.

Дальнейшее совершенствование высказывания можно проводить лишь в очень сильных группах, на втором этапе обучения иностранному языку, где на основе материала для самостоятельного чтения можно строить высказывания типа научного сообщения, высказывания полемичного, дискуссионного характера, позволяющие обсудить предлагаемую проблему в рамках учебной конференции, выразить и обосновать свою точку зрения.

Таким образом, несмотря на ограниченный объем времени, отводимого на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, можно, рационально используя языковой материал, сочетая и тесно переплетая работу над чтением текста с работой над устной речью, добиться определенных успехов в обучении обучающихся устной речи вообще и монологическому высказыванию в частности.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

Тишкова И.Л.,

ст. преподаватель многопрофильного
колледжа Орловского аграрного
университета

Большинство сфер профессиональной деятельности, где будущим выпускникам учебных заведений предстоит реализовывать себя, связаны с процессом межличностной коммуникации. Любой человек проявляет себя и свою субъектность не только через предметную деятельность, но и через общение, которое невозможно без речи и языка. Сегодня в обществе востребован специалист с широким кругозором, способный мыслить творчески, выдавать неординарные идеи, владеющий речью, умеющий аргументировано убеждать. Поэтому языковые дисциплины в области образовательного процесса стали очень значимы.

При изучении иностранного языка учащемуся приходится много читать, анализировать, выполнять устные и письменные задания, излагать собственные мысли на родном и иностранном языках. Данные виды деятельности тесно связаны с формированием коммуникативной (языковой, речевой, социокультурной) компетенции. Языковая компетенция будущего специалиста базируется на знаниях системы языка, его средств, грамматики, фонетики, лексики, стилистики, культуры речи и владении данными средствами. И при выполнении различных функций речи, и в познании окружающего мира слово рассматривается как ведущая языковая единица. Поэтому языковая (лингвистическая) компетенция может рассматриваться как основной компонент языковой личности.

Понятие «языковой личности» является центром современной лингвистики. Концепция языковой личности охватывает все аспекты изучения языка. Одним из уровней структуры языковой личности представленной Ю.Н. Карауловым является вербально-

семантический уровень, то есть характеристика языковой личности с точки зрения лексикона, которым она пользуется. Важность приобретают такие аспекты как количество лексических единиц, правильность использования вербальных средств в соответствии с нормами социальной дифференциации и функционально-стилистической направленности.

Поэтому остановимся на формировании лексических навыков речи.

Знать слово - это значит знать его формы, значение, употребление. Под формой слова мы подразумеваем его звуковую и графическую формы, без которых невозможно понять слово со слуха и озвучить его, узнать слово при чтении и написать его. Говоря о значении слова, следует отметить, что во многих иностранных языках слова имеют несколько значений. Кроме значения слова, необходимо указать и его коннотацию, его социальный подтекст. На этом этапе формируется социолингвистическая и социокультурная компетенции. Говоря об употреблении слова, мы должны учитывать не только коннотацию, но и управление в предложении, типичные сочетания слова с другими словами.

В содержание обучения лексике выделяют три составляющих: лингвистическую, методологическую и психологическую. Под лингвистической компонентой подразумевают набор лексических единиц (слов, устойчивых словосочетаний), необходимых для решения речевых задач в сфере деятельности конкретной возрастной группы учащихся.

Методологический компонент включает в себя памятки, инструкции, пояснения по использованию информационных источников и печатных словарей. Также сюда можно отнести и рекомендации по ведению индивидуальных словарей. Очень часто учащиеся записывают слова в отрыве от контекста. Такие слова вряд ли останутся в их памяти. Но, если рекомендовать учащимся дополнить индивидуальный словарь разделами, в которые будут вноситься синонимы, словосочетания и предложения, а затем предложить ряд упражнений с использованием словаря, то эффективность работы с лексическим материалом на иностранном языке возрастёт.

Психологический компонент связан со способностью вызывать из памяти эквивалент слова применительно к конкретной речевой задаче и с умением использовать его в речи. Слова в нашей памяти объединены в семантические поля и микросистемы. Каждый учащийся владеет собственным семантическим полем, объём и содержание которого зависит от возраста, образования, психических особенностей, социальной среды и так далее. Необходимо организовать работу над новой лексикой так, чтобы объём семантического поля каждого учащегося мог расширяться.

Выбор способов семантизации зависит не только от желания и профессионализма преподавателя. Определяющую роль при этом играет особенность самого слова и характеристики группы учащихся.

Среди наиболее распространённых способов семантизации можно отметить следующие:

- использование наглядности,
- семантизация с помощью синонимов/антонимов,
- семантизация с использованием способов словообразования,
- перевод-толкование слова,
- поиск в словаре,
- перевод с использованием языковой догадки через контекст.

Последний способ по нашему мнению является самым сложным, но в тоже время самым важным в процессе изучения иностранного языка. Преподавателем могут быть использованы дефиниции, а также ситуативные подборки на иностранном языке с использованием новых слов. При этом необходимо соблюсти принцип понятности и однозначности контекста употребления слова.

Все способы ознакомления с новой лексикой имеют свои плюсы и минусы. Поэтому задача преподавателя подобрать такой способ, который поможет снять потенциальные трудности у учащихся при восприятии формы, значения и употребления слова, а затем выбрать способ отработки слова.

КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВА МВД РФ

Трутнева Т. В.,

к.п.н., ст. преподаватель кафедры
иностраннных языков

Волгоградской академии МВД РФ

В общую систему обучения иностранному языку (ИЯ) в неязыковом вузе входит внеаудиторная работа студентов. Отдельное место здесь принадлежит формам работы, которые проходят под непосредственным руководством преподавателя. Этот факт придаёт внеаудиторной работе (ВР) коммуникативность, близкую по сути коммуникативной значимости работы аудиторной. Однако, ВР и АР обладают своими специфическими особенностями.

К видам ВР обычно относят:

- занятия обучаемых в кружках устной речи;
- группы референтов-переводчиков;
- группы подготовки к участию в международных мероприятиях;
- подготовка к защите курсовых и дипломных работ;
- подготовка и проведение вечеров и олимпиад;
- студенческий театр на ИЯ.

В ВР реализуется процесс общения преподавателя со студентами, студентами между собой, с приглашёнными лицами и т.д. В ходе такого общения удовлетворяются целевые личностно-ориентированные установки партнёров по общению, социально обусловленные потребности коммуникантов, решаются коммуникативные задачи (формирование навыков и умений общения на ИЯ).

ВР предоставляет в распоряжение преподавателя дополнительное время для занятий языком. Главной целью ВР развитие умений и навыков чтения и перевода профессионально-ориентированных текстов и устной речи. Задачами являются совершенствование техники перевода, владения грамматикой, лексическим материалом и т.п.

Как известно, в психологической структуре деятельности преподавателя значительное место принадлежит коммуникативной области – установлению таких взаимоотношений со студентами, которые бы способствовали эффективному решению проблем общения на изучаемом языке. При этом преподавателю необходимо учитывать закономерности становления и функционирования нового коллектива, особенно малого.

Функции преподавателя в ВР сводятся к следующим: он становится партнером, организатором психологического климата в группе, регулятором межличностных отношений, образцом для подражания, т.е. его социальный статус претерпевает определённые изменения. В процессе работы коллективов, отличающихся от академических групп, меняется и социальный статус студента. Он может выполнять роли партнёра по общению, имеющего равные с преподавателем и другими студентами права. Это служит определённым толчком к снятию психологических барьеров, заключающихся в боязни контактирования в коммуникативных системах. Роль специалиста-профессионала

проявляется, как правило, в случае включения в ВР ролевых (деловых) игр или игрового элемента.

Имеющиеся в литературе результаты методического анализа различных видов ВР позволяет заключить, что все формы, перечисленные выше, имеют ярко выраженную коммуникативную цель, одновременно отличаются воспитательной и образовательной направленностью. Фактически все виды работы допускают значительный игровой элемент, а вместе с этим возможность использования прогностического сценария как общего средства совершенствования управления ВР.

Говоря о способах вовлечения студентов в ВР, не следует забывать о мотивации изучения ими иностранного языка. В опубликованных ранее работах мы подробно останавливались на изучении структуры мотивации студентов неязыкового вуза, и после проведенных опросов курсантов академии, пришли к неутешительным выводам о том, что большую часть мотивов изучения ИЯ в нашем учебном заведении можно отнести к категории отрицательных.

Тем более актуальной представляется задача широкого использования ВР с курсантами для повышения интереса к ИЯ не только как к учебному предмету, но и как средству коммуникации, способу общения с коллегами, связанными общими коммуникативными, учебными, профессиональными интересами.

В самой высокой степени связаны ВР и АР в кружках устной речи. Очень тесная связь свидетельствует о наличии общей цели, задач и тематики. Менее тесная связь характеризуется совпадением лишь части данных компонентов, например, когда материал не заимствован из учебной аудиторной работы. Сюда могут относиться научные конференции на ИЯ, регулярно проводимые кафедрой.

Основным видом работы вне аудитории в нашем вузе являются объединённые занятия страноведческой направленности (Британия и британцы, Земли Германии, Рождество) и учебно-обусловленные типа «Профессия» и «Академия». Первоначально сама идея организации занятий первой группы была направлена на некоторую трансформацию мотивационной структуры личности обучаемых, пробуждение в них интереса к страноведческому компоненту содержания обучения. Сейчас этот вид работы развивается и совершенствуется. В частности при современном распространении многочисленных справочных систем, передач ТВ, международных проектов и контактов появилась реальная возможность переместить акцент на самостоятельную работу обучаемых при поиске необходимой для них информации.

Что касается тематики «Академия» и «Профессия», то рамки здесь более строгие и ограничиваются материалом, изученным в курсе ИЯ на этапе подготовки к экзамену или зачёту, хотя представляется, что можно давать выступающим большую свободу при подготовке докладов.

Таким образом, ВР является необходимым компонентом учебного процесса в вузе неязыкового профиля. Совершенствование её форм и методов сможет существенно поднять интерес к ИЯ как предмету, повышая его престиж и значимость для формирования психологических потребностей личности обучаемого, коррекции мотивационной базы учения и в результате – формирование языковой личности будущего специалиста.

Литература:

1. Елухина Н.В. Средства обучения ИЯ. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1982.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту: Изд-во Тартуского университета, 1974.
3. Шур В.М. Основы управления ВР студентов неязыковых вузов: Дис. канд. пед. наук. – М.: МГПИИЯ им. М.Тореца, 1989.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Фадеева Е.В.,

ст. преподаватель кафедры
иностранных языков
Академии ФСО России

Процесс модернизации системы высшего образования требует внедрения нового научно-методического обеспечения, нового содержания и методологии профессиональной подготовки специалистов, в том числе их профессионального иноязычного образования. Одной из тенденций образовательной парадигмы выступает компетентностный подход, который предполагает формирование способности обучающихся использовать имеющиеся знания и умения для решения конкретных практических задач. В этой связи вопрос о владении иностранным языком для профессиональных целей является актуальным. Процесс глобализации способствует кросс-культурному, а также межкультурному обмену между людьми. Наблюдается процесс возрастающей интеграции российских вузов в мировую систему образования. Иностранный язык как учебный предмет в высшей школе, помимо решения задач развития личности, является ресурсом систематического пополнения профессиональных знаний, формирования и развития коммуникативных умений и навыков. Важным условием реализации компетентностного подхода является формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

При современном многообразии методов обучения иностранным языкам возникает проблема выбора наиболее эффективных технологий и перспектив решения задач формирования иноязычной компетенции. В отечественной высшей школе в настоящее время наблюдается процесс активного внедрения мультимедийных технологий в образовательный процесс в качестве дидактического средства обучения.

Применение мультимедийных технологий на занятиях по иностранному языку в вузе позволяет реализовать коммуникативный подход к овладению всеми аспектами иноязычной культуры: познавательным, учебным, развивающим и воспитательным, а внутри учебного аспекта – всеми видами речевой деятельности: чтением, говорением, аудированием, письмом.

Внедрение современных технологий, Интернет-ресурсов в учебный процесс позволяет преподавателю в полной мере решать поставленные перед ним задачи: улучшить качество учебного материала, разнообразить формы и методы работы с обучающимися, усилить образовательные эффекты за счет дополнительных дидактических возможностей.

Мультимедиа – это электронные издания с использованием аудио-видео технологий (обучающие программы, рекламные каталоги, виртуальные энциклопедии и т.п.), мультимедийные презентации (Flash, PowerPoint, Director), CD-визитки, аудиокнижки и т.п. Эти технологии объединили текст, звук, графику, фото, видео в однородном цифровом представлении. Требования к занятию, включающие соблюдение определенных дидактических принципов и научно-методических положений, сформулированных в традиционной дидактике, наполняются новым содержанием при использовании мультимедийных технологий.

Использование мультимедийных технологий в образовательном процессе способствует формированию визуального мышления обучающихся в ходе учебной деятельности благодаря техническим возможностям компьютера и сочетанию различных форм

представления информации. Электронные презентации позволяют значительно повысить информативность и эффективность занятия при объяснении учебного материала, способствуют увеличению выразительности излагаемого материала. Наличие конспектов в виде тематических электронных презентаций предоставляет возможность организации самостоятельной работы обучающихся с подобного рода ресурсами.

Учебный материал в электронной презентации излагается в краткой форме. Такое представление эффективно как на этапе вводных занятий по теме, так и на этапе обобщения и систематизации учебного материала. Изложение содержания материала может осуществляться в виде текста, рисунков, таблиц, графиков, а также в презентацию могут быть интегрированы анимация, видеовставки, звуковые фрагменты и т.д. При этом графическое представление учебного материала позволяет передать необходимый объем информации при краткости его изложения. Информационное обеспечение презентации можно организовать в виде гипертекстовой системы. С помощью гиперссылок можно получить на экране дополнительную или поясняющую информацию, организовать многократное обращение к одним и тем же информационным объектам из разных мест презентации. Дизайн презентаций оказывает влияние на мотивацию обучающихся, скорость восприятия материала, утомляемость и ряд других важных показателей.

Мультимедийные технологии активно применяются преподавателями кафедры иностранных языков Академии ФСО России в процессе обучения английскому языку. Исследовательский, проектный подход в системе обучения курсантов, разработка ими собственных мультимедийных проектов позволяют трансформировать традиционный процесс обучения в развивающий и творческий. Работа с мультимедийными проектами способствует высокой мотивации обучающихся, что повышает качество обучения иностранному языку, активизирует познавательную деятельность курсантов, раскрывает практическую значимость изучаемого материала. Мультимедиа технологии способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучающихся.

К ВОПРОСУ О РОЛИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Щербенко Л.Р.,

старший преподаватель кафедры
иностраннных и русского языков
Орловского юридического
института МВД России

В Примерной программе по дисциплине «Иностранный язык» для направления подготовки 031001 – Правоохранительная деятельность «...развитие у обучающихся инструментальной компетенции, (т.е. коммуникативной, лингвистической, социокультурной ее разновидностей), позволяющей использовать иностранный язык практически как в профессиональной деятельности, так и в целях самообразования, формирование уважительного отношения к духовным и материальным ценностям других стран и народов, развитие познавательной активности, критического мышления, памяти, внимания, языковой догадки ...» определены как цели изучения иностранного языка. Этими целями обусловлены основные задачи, которые «...предполагают:

1. Совершенствование первичной языковой личности и формирование вторичной языковой личности в процессе обучения иностранному языку, повышение общей культуры общения.

2. Совершенствование и дальнейшее развитие лингвистических знаний, навыков и умений в области иностранного языка.

3. Овладение социокультурным контекстом и нормами общения на иностранном языке.

4. Имплементацию компонентов сформированной инструментальной компетенции при осуществлении профессиональной деятельности».

В результате языкового образования формируется языковая личность (первичная или вторичная). Иностранный язык, являясь не только целью, но и средством обучения, обладая огромным воспитательным потенциалом, вносит свой вклад в решение общих задач формирования социально активной личности, обладающей глубокими профессиональными знаниями, с уважением относящейся к духовным ценностям своей страны и страны изучаемого языка. Используя полноценно воспитательный, образовательный и развивающий потенциал дисциплины, можно создать основу для формирования образованной творческой личности, практически владеющей иностранным языком. Задача преподавателя состоит в том, чтобы, сочетая традиционные и инновационные методы, и делая упор на принцип коммуникативности в обучении, создавать на занятиях психологически комфортную обстановку, которая будет способствовать развитию и совершенствованию личности обучающегося, стремящегося учиться осознанно и мотивированно. Если обучающийся четко понимает и осознает, для чего он изучает иностранный язык, ему будет недостаточно просто усвоить строй языка (словообразование, грамматику и синтаксические конструкции) и определенный лексический минимум. Он будет стремиться овладеть языком не только для того, чтобы грамотно пересказывать текст или строить высказывания, но, главным образом, для того, чтобы общаться с носителями языка (в частности, Интернет предоставляет для этого широкий спектр возможностей), и использовать его в своей профессиональной деятельности.

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод текстов по специальности. В последние годы акцента переместился на развитие навыков речевого общения на бытовые и профессиональные темы. На занятиях по иностранному языку должно происходить обучение общению. Следует создавать такие ситуации, чтобы обучающийся мог использовать в этих ситуациях тот лексический и грамматический материал, который он усвоил. Опыт работы показывает, что подготовить монологическое высказывание или пересказ того или иного текста могут обучающиеся, имеющие не очень высокий уровень владения иностранным языком, но обладающие хорошей памятью. В частности, при изучении темы «Личные данные» обучающиеся могут рассказывать о себе, воспроизводить ранее выученные диалоги или отвечать на вопросы, но как только возникает необходимость выступить в роли инициатора диалога, они испытывают затруднения. Это объясняется разными причинами. Большинство обучающихся стесняются говорить на иностранном языке, боясь сделать ошибки. Чаще всего это можно наблюдать на первом курсе, так как они боятся критики со стороны преподавателя и сокурсников. Кроме того, работая в паре обучающиеся часто переходят на использование родного языка и допускают много ошибок; у них не хватает языковых и речевых средств для выполнения задания. В этой ситуации важна роль преподавателя, который должен создать доброжелательную атмосферу сотрудничества для того, чтобы обучающиеся не боялись говорить, признавать свои ошибки и исправлять, воспринимали критику адекватно. В рамках изучаемой темы через комплекс тренировочных упражнений у обучающихся формируются необходимые для диалогической речи грамматические и лексические навыки. Содержательная и языковая ценность тренировочных упражнений, речевых ситуаций, на основе которых идет подготовка обучающихся к говорению, имеет большое значение. Используя творческие задания необходимо побуждать обучающихся мыслить са-

мостоятельно, задавать вопросы, излагать свои мысли на иностранном языке. Обучающийся должен иметь мотив для участия в общении. Чтобы такой мотив появился на занятии, необходимо создать речевую ситуацию, в которой будет осуществляться совершенствование навыков устной речи. Подобный вид деятельности используется для закрепления речевых, грамматических структур. Так, знакомясь с однокурсниками, участники ситуации должны наполнить диалог лексическим материалом по теме «Личные данные», употребить формы глаголов *to be, to have* в простом настоящем времени. Общение должно быть естественным, наиболее приближенным к жизненной ситуации. Даже если обучающиеся составляют небольшой диалог, состоящий из нескольких реплик, у них мобилизуются внимание, память, активизируются творческие способности. При составлении заданий следует учитывать как психологические особенности обучающихся, так и их языковые способности. Некоторые обучающиеся довольно быстро и прочно усваивают грамматический и лексический материал, другим приходится затрачивать больше времени и усилий, чтобы овладеть тем же учебным материалом. От этого во многом зависит распределение заданий. Обучающиеся с низким уровнем знаний охотнее выполняют репродуктивные упражнения, они, например, успешно справляются с пересказом текста; самостоятельные высказывания по теме и задания творческого характера под силу обучающимся с более высоким уровнем владения языком. Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь обучающемуся поверить в свои силы, убедить его в том, что, те знания, которые он получил на занятиях, сможет применить в своей профессиональной деятельности, те фразы, которые, он выучил и употреблял на занятиях в речевых ситуациях с однокурсниками, он сможет использовать в общении с носителями языка. Постепенно, с усложнением лексических тем, усложняются задания, речевые ситуации. Можно смоделировать ситуации: «Твой друг хочет стать следователем, но мало знает об этой профессии. Расскажи ему о профессии следователя», «Вы встречаетесь с сотрудниками полиции США. Расспросите об обязанностях сотрудников патрульной службы» и т.д. На заключительном этапе работы над темой можно использовать ролевые игры с целью практического применения обучающимися знаний, умений и навыков. Большие возможности для устной речевой деятельности предоставляют такие темы как «Осмотр места происшествия/ДТП», «Расследование преступлений», «Правила дорожного движения. Профилактика ДТП» и др. В частности, работая над темой «Осмотр места происшествия/ДТП» обучающиеся изучают тексты, усваивают лексический материал по теме, затем реализуют свои знания в ролевой игре. Составляется план ролевой игры, определяются роли каждого обучающегося, дается описание ролей. Роль руководителя осмотра места происшествия/ДТП поручается обучающемуся, имеющему высокий уровень языковой подготовки. Он осуществляет функции организатора и координатора действий молодых сотрудников, напоминает им об обязанностях на месте происшествия (использует модальные глаголы). По прибытии на место происшествия каждый сотрудник рассказывает о том, что он намеревается делать (использует конструкцию *I am going to...*). Возвратившись с места происшествия руководитель группы интересуется некоторыми подробностями деятельности участников осмотра места происшествия (*Have you + Past Participle*) и подводит итоги работы сотрудников. После завершения ролевой игры дается оценка результатов деятельности группы в целом и каждого обучающегося. Преподаватель напоминает о том, что в последние годы очень активно развивается международное сотрудничество полицейских, вполне возможно, что кому-то придется взаимодействовать с зарубежными коллегами при раскрытии преступлений, и знания, реализованные в игре, могут быть использованы в реальной жизни.

В процессе изучения иностранного языка обучающиеся не только овладевают знаниями, но и повышают свой интеллектуальный уровень, развиваются как личности,

и одна из задач преподавателя состоит в том, чтобы, используя возможности и средства иностранного языка, помочь этой личности сформироваться.

Литература:

1. Андронкина Н.М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб., 2001. – С. 150-160.
2. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.
4. Вартанов А.В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур // Иностр. языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 21-25.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 1996. – 185 с.
6. Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 6. – С. 4-7.

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Андреева Л. А.,

к.п.н., доц., доцент кафедры
иностранных языков Академии ФСО

Как известно, современному обществу требуется личность, владеющая основами коммуникативной культуры, способная неординарно мыслить и действовать, имеющая широкий кругозор.

Иностранный язык – учебный предмет, познавательная ценность которого чрезвычайно высока. При его изучении формируется мышление, через язык происходит осмысление общечеловеческих ценностей, воспитывается личность, с помощью языка происходит интеллектуальное развитие. Иностранный язык связан со многими сферами человеческой жизни, что определяет высокую потребность в нем и его высокую ценность.

Иностранный язык, как одна из гуманитарных дисциплин, играет очень важную роль в формировании языковой личности обучающихся. Решение данной педагогической проблемы в процессе изучения иностранного языка может быть достаточно эффективным, если помимо сформированной положительной мотивации к освоению дисциплины будет сформировано желание обучающегося совершенствовать собственную языковую культуру.

Выделяются два тесно связанных между собой источника, вызывающие интерес обучающихся к предмету: это – его содержание и организуемая для познания этого предмета деятельность.

Главная задача преподавателя – создать наиболее благоприятные условия для самостоятельной мыслительной, активной деятельности обучающихся, причем преимущественно в общении, в сотрудничестве. При этом в центре внимания педагога стоят вполне определенные цели обучения: формирование и развитие ключевых компетенций, необходимых современному образованному человеку; формирование компетенций в изучаемой предметной области; интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления.

Выбор педагогических технологий заключается в поиске условий мотивации, управления обучением и оптимального сочетания методов, организационных форм обучения и дидактических средств с ориентацией на индивидуальные особенности личностей обучающихся, а также с учетом творческих возможностей педагога.

К методам, включающим в себя совокупность способов организации и управления учебно-познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной и коммуникативной деятельностью обучающихся, относят методы активного обучения. Это дидактические и ролевые игры, проблемное обучение, проектное обучение, дискуссия, устная и письменная презентация и т.д. Их применение полностью перестраивает и преобразует занятие по иностранному языку, ведет к интенсификации обучения и формированию языковой личности обучающихся. Как известно, активные методы обучения обладают следующими особенностями: высшая степень сознательности в активи-

зации мышления, восприятия и поведении обучающихся; высокая степень вовлеченности в процесс обучения и обязательность взаимодействия обучающихся между собой; высокий уровень мотивации и творчества в обучении; эффективность развития профессионально-прикладных навыков и умений в сжатые сроки.

Активные методы обучения, кроме того, интенсифицируют процесс обучения иностранному языку, способствуют развитию большого количества «языковых умений, позволяющих реализовать максимум коммуникативных намерений при максимальной прочности и гибкости навыков использования языкового материала» (М.Л. Вайсбурд).

Применение активных методов обучения позволяет реализовать один из принципов общей дидактики – принцип активности. Их использование дает возможность обучающимся активно участвовать в учебно-познавательной деятельности, проявлять самостоятельность в решении речемыслительных задач, принимать участие в творческом коллективном труде. Данные методы способствуют также развитию аспектов иноязычной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного); коммуникативно-когнитивных умений (поиск, отбор, обобщение, классификация, обобщение, анализ, синтез информации); умений критично относиться к информации и вырабатывать новые решения.

Так, при проведении деловой игры, моделирующей профессиональную деятельность, обеспечивается интегрированное образование и использование обучающимися лингвистических и психологических знаний, развиваются и совершенствуются профессиональные навыки и умения. В практике организации лично ориентированного обучения иностранному языку деловые игры в дидактическом плане ценны, в первую очередь, тем, что они обеспечивают реализацию конкретных учебных целей. Они дают хорошую возможность автоматизации языковых структур, концентрации внимания играющих и улучшения активности обучающихся с низким уровнем языковой компетенции. Игры повышают учебную мотивацию, и этому способствует в первую очередь характер состязательности, а также элемент новизны и естественная любознательность играющих. В учебно-игровой деятельности стимулируется желание творческой реализации себя в языке, удовлетворяется потребность человека в игровой деятельности, которая доставляет удовольствие.

Прежде чем приступить к использованию деловой игры в учебном процессе, рекомендуется начинать с имитационных упражнений. Они отличаются меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач. Имитационные упражнения ближе к дидактическим играм. Их цель – предоставить возможность в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, категории. В условии должно содержаться обязательное противоречие, то есть в имитационном упражнении есть элемент проблемности. После имитационных упражнений можно переходить к деловым играм. В учебном процессе вуза – это скорее, ролевая игра, так как обучающиеся еще не владеют в полной мере своей специальностью. Социальная значимость деловой игры в том, что в процессе решения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения.

Игра «Конкурс на лучший реферат» проводится после изучения темы курса. При работе над темой обучающиеся отбирают, продумывают учебный материал, изучают дополнительные источники по проблеме. Оформление реферата требует от них умений структурирования материала, анализа, выделения главного и обобщения информации, умений делать выводы. Сам конкурс проводится на занятии и состоит из представления рефератов членами команд-соперниц и дискуссии. В ходе дискуссии оппоненты задают вопросы, на которые отвечают как докладчик, так и другие члены команды. Свободный обмен мнениями, в котором принимают участие все члены группы, позволяет проник-

нуть в тему глубже. После завершения конкурса оценивается как сообщение представителя, так и работа группы в целом. В деловых играх обеспечивается переход от организации и регуляции игровой деятельности преподавателем к самоорганизации и саморегуляции самими обучающимися. Таким образом, на занятиях иностранного языка мотивируется овладение иностранным языком и применение знаний обучающимися, создаются возможности перехода от познавательной активности к обучению, развитию и воспитанию для профессиональной деятельности.

Метод проектов - это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Одним из способов активизации навыков общения и вместе с тем одним из ключевых этапов проектной деятельности может быть дискуссия. Обычно под дискуссией понимают такие виды творческих заданий как «мозговой штурм», «воображаемые ситуации» и т.д. При обучении устному общению с целью формирования умения вести дискуссию в форме диалога и полилога целесообразно использовать комплекс упражнений с гибкой структурой, которая может меняться в соответствии с конкретными условиями обучения, когда создаются предпосылки для управления процессом развития речевых умений. К основным задачам дискуссии при обучении иностранному языку относятся развитие умений неподготовленной речи, умений публично выступать, вести полемику; формирование профессионально значимых навыков (изучение противоположных мнений; выработка новых концепций, критическая оценка и творческое освоение материала и т.д.); получение новой информации.

Таким образом, для реализации целей формирования языковой личности обучающихся при использовании активных методов обучения на занятиях по иностранному языку целесообразно учитывать требования коммуникативной методики и интересы обучающихся. Кроме того, основное внимание необходимо уделять сочетанию профессионально-деловой и социокультурной ориентации курса, направленного на расширение кругозора и общей культуры обучающегося, а также развитию и закреплению практических умений и навыков применения знаний иностранного языка в бытовых и профессионально-деловых ситуациях.

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ КОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБЩЕНИЯ СТРУДНИКА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИНСПЕКЦИИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ С УЧАСТНИКАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

Анохин Е.Е.,

научный сотрудник отделения
организации научно-исследовательской
работы Орловского юридического
института МВД России

Язык как лингвокультурологический феномен впитывает в себя всё богатство культуры, являющейся единой и цельной системой духовной жизни общества. К её составляющим относятся, в частности, нравственные нормы поведения в обществе, владение богатством языка, уровень развития материальных и духовных потребностей и интересов

людей. Приобщение к культуре осуществляется повсеместно и постоянно управляется обществом в процессе становления личности. Процесс социализации личности может регулироваться специальными социальными институтами или детерминироваться самостоятельной социально-культурной деятельностью каждого отдельного человека. По мнению Н.Н. Ярошенко, «... социальная активность, социальное взаимодействие, развёрнутые в предметном поле культуры в феноменологическом контексте, могут быть поняты как способы объективации потребности общества в самоорганизации и самосохранении, формировании культуросообразного качества социального взаимодействия»¹. Одной из важнейших задач современности в нашей стране является изменения качеств социального взаимодействия отдельных личностей с целью «формирования новых качеств российского общества, в котором наметились тенденции формирования гражданских качеств»². Сотрудники Государственной инспекции безопасности дорожного движения (ГИБДД), главная цель профессиональной деятельности которых – обеспечение безопасности дорожного движения (БДД), являются представителями одного из структурных подразделений специального социального института государственной власти – полиции. Их профессиональная деятельность подразумевает коллективное взаимодействие с участниками дорожного движения – водителями и пешеходами. Особенностью их социально-культурной деятельности является то, что они, чаще всего, общаются с нарушителями дорожного движения, то есть вступают с ними в диалог. Диалог как форма языкового взаимодействия, языковой интеракции предполагает обмен коммуникативными ролями говорящего и слушающего и, соответственно, обмен коммуникативными вкладами. Он является исходной и основной формой языкового общения.

В последние десятилетия предприняты серьёзные попытки разграничения профессионального и разговорного диалога, определения статуса профессионального диалога в системе функционально-стилевой дифференциации языка. Языковедами признаётся существование профессионального диалога как самостоятельной функционально-стилевой разновидности устной речи, как особого стилистического феномена языка. Под профессиональным диалогом принято понимать диалог, в котором хотя бы один из участников использует его в профессиональных целях и который протекает в официальной обстановке. В этом смысле общение участников дорожного движения с инспекторами дорожно-патрульной службы, целью которых является обеспечение безопасности дорожного движения, в целом, и регулирование движения на дорогах, в частности, однозначно можно отнести к жанру профессионального диалога. Различные виды устного профессионального общения, профессиональный диалог с присущей ему спецификой, являются, по мнению многих лингвистов, своеобразным переходным явлением от кодифицированного языка к разговорной речи.

Для профессионального диалога обязательным является наличие общей апперцепционной базы коммуникантов. Иначе речь может идти, по меткому выражению Т.Г. Винокур, о диалоге «неравных». К сожалению, такая форма диалога ещё встречается в рамках профессионального общения сотрудников ГИБДД с участниками дорожного движения. В этих случаях неравная социально-речевая роль по ситуации совпадает со структурным неравенством по диалогической стратегии, которая определяется специалистом в области правоохранительной деятельности и в которой рядовому участнику дорожного движения отводится зависимая реактивная роль. На бытовом уровне тема «неравенства» коммуникантов в сфере профессионального общения в условиях дорожного движения, правда, в довольно негативном аспекте стала предметом для обсуждения на различных сайтах Ин-

¹ Ярошенко Н.Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия // Ученые записки / Под науч. ред. Т.Г. Киселевой, В.И. Черниченко, Н.Н. Ярошенко. М.: МГУКИ, 2001. Вып. 23. С. 39-47.

² Там же.

тернета¹. Рассматривая языковое общение сотрудника ГИБДД с учётом социально-культурного аспекта коллективного взаимодействия, следует помнить о том, мысль намного объёмнее прямого значения слова. Таким образом, при одинаковом понимании ситуации общения только включение коммуникации в некоторую особую систему деятельности наряду с идентичностью лексической и синтаксической систем помогает партнёрам по диалогу правильно понять друг друга.

Современный функционализм характеризуется, прежде всего, ориентацией на изучение дискурса. Языковое общение рассматривается как коллективное взаимодействие, предполагающее со-участие членов социума. Соответствуя «интеракционной модели общения»², оно требует привлечения к анализу коммуникации прагматически релевантных контекстуальных переменных, таких, как намерение, предмет обсуждения речи (тема), участники коммуникации, их возраст, образование, этнос, отношения между коммуникантами, обстановка, и предполагает учёт широкого социально-культурного контекста. Следует отметить, что профессорско-преподавательский состав Орловского юридического института МВД России, являющегося профильным образовательным учреждением по подготовке кадров для ГИБДД, уделяет большое внимание как разработке проблемы правового воспитания граждан в области обеспечения БДД, в целом, так и психологическому аспекту подготовки кадров полиции к общению с участниками дорожного движения, в частности. Высоко квалифицированный специалист должен знать «психологические основы профессионального общения», владеть «навыками публичного выступления, аргументации, ведения дискуссии и полемики»³. Так, например, сотрудниками кафедры уголовного права, криминологии и психологии разработаны методические рекомендации для сотрудников Государственной автоинспекции, которые «...оценены экспертами как обязательные и необходимые для применения, апробированы в образовательном процессе ...»⁴. В настоящее время педагогический коллектив института под руководством доктора психологических наук Л.Н. Костиной запланировал проведение фундаментального научного исследования, посвящённого этой проблеме. Не вызывает сомнения тот факт, что при изучении этой проблемы большое внимание должно быть уделено и разработке вопросов общения с лингвистической точки зрения. При анализе профессиональной диалогической речи следует учитывать двойную системность функционального аспекта языка. Если первая отражает структуру языка, то вторая – речевую ситуацию. Текстовая природа речи изменяет своё качество в профессиональном общении и приобретает атекстовый, дискурсный характер. Сотрудники ГИБДД в своей повседневной работе пользуются социально стимулированной речевой деятельностью, протекающей в специфичной для них сфере общественной коммуникации. Таким образом, речь идёт о рассмотрении юридического дискурса в процессуально-динамическом понимании. Для инспектора ГИБДД при ведении профессионального диалога доминантой является внимание к профессиональной точности речи, поэтому он всегда в какой-то мере должен быть подготовлен к нему и хорошо представлять себе тему, план, некоторые речевые средства, отличающиеся от таковых, используемых в неофициальной разговорной речи. Для успешного исполнения своих обязанностей он также должен быть хорошо знаком с основным принципом рационального речевого взаимодействия – принципом Кооперации Г.П. Грайса, а также с принципом Вежливости Дж. Лича.

¹ См., напр.: lawyer.dim@gmail.com.

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

³ См., напр.: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность.

⁴ Костина Л.Н. Психология общения в деятельности сотрудников Госавтоинспекции: Методические рекомендации для сотрудников Госавтоинспекции / Л.Н. Костина, Н.М. Кузнецова, С.Е. Борисова. Орел: ОрЮИ МВД России, 2009. 15 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ МВД РОССИИ

Варлакова Т. В.,

к.филол.н., доц., доцент кафедры
иностранных языков

Омской академии МВД России

Важнейшей социальной функцией обучения является формирование личности, соответствующей требованиям общества. Поэтому процесс обучения можно определить как целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества. По мнению психологов и педагогов, особенно сложным процессом является языковое развитие личности. Язык является средством коммуникации, регулирования социальных отношений, ориентации человека в окружающей действительности, сохраняет историческую и культурную память народа, служит источником знаний о человеке и мире. В современной лингводидактике под языковой личностью понимается любой носитель языка. Способом же представления языковой личности становится воссоздание ее структуры на основе производимых и воспринимаемых ею текстов¹. В широком понимании термина *языковая личность* подразумевает проявление мыслей, чувств, намерений человека, представленное психическим, социальным, этическим и другими компонентами, которые преломляются через индивидуальный язык, речевое поведение. Таким образом, рассматриваемое понятие объединяет в себе личностные характеристики и языковые процессы, а также охватывает основные этапы речемыслительной деятельности – от коммуникативного намерения до конечного продукта – текста.

Профессия юриста предполагает, что человек, получивший высшее юридическое образование, обладает знаниями не только права, но и общих гуманитарных, социально-экономических дисциплин. В комплекс изучаемых в образовательном учреждении МВД дисциплин входит «Русский язык в деловой документации», которая является дисциплиной базовой части С.1 гуманитарного, социального и экономического цикла (С.1.1.8). Целью изучения общих гуманитарных дисциплин является формирование мировоззрения курсантов, общей культуры и ее составляющей – речевой культуры. При этом правильное, осмысленное употребление средств языка, относящихся к различным частям речи, а также являющихся различными по характеру номинации (первичная, вторичная номинация), традиционно составляет определенную трудность для обучающихся в вузах МВД. Поэтому обратимся к вопросу разграничения фразеологических омонимов, соотносительных со служебными частями речи.

Так, например, **во всяком случае** – «все-таки, все же, хотя бы», фразеологическая частица, **в меру** – «в соответствии», фразеологический предлог, **в направлении** (кого/чего), **в направлении** (к кому/чему), **в направлении** (на что) – фразеологические предлоги, **в порядке** (чего) – «в качестве, в виде чего-либо», фразеологический предлог, **все равно** – «тем не менее, все-таки» фразеологическая частица, **все равно** «так как, потому что», фразеологический союз. Фразеологические предлоги **от руки (рук)** кого – «из-за», **по силе** чего – «из-за, вследствие», **по случаю** чего – «из-за, вследствие», **под рукой** кого – «благодаря», **по праву** кого/чего – 1 «на основании», 2 «вследствие, из-за» объединяются в одну семантическую группу, так как выражают причинно-следственные отношения:

¹ Русский язык. Энциклопедия. М., 1997. С. 671.

Алкоголь и наркотики медленно убивают их (спившихся переростков – Т. В.). В конечном итоге они гибнут либо от передозировки, либо **от рук** своих же братьев. «МК» № 52,2000 г. «Сами виноваты», – говорил я про себя и стал даже питать к ним (бедствующим братьям – Т. В.) не то злобу, не то презрение, как к людям, не умеющим пользоваться спокойно и смирно теми благами, которые им предлагаются **по силе** общественного благоустройства. *Н. Добролюбов.* (Варравин): Так вот что: князь сейчас едет в комитет, чиновников я распушу **по случаю** праздничного дня. *А. Сухово-Кобылин.* Она (А. О. Смирнова-Россет – Т. В.) была смесь противоречий, но они...были, как музыкальное разнозвучие, которое **под рукою** художника сливается в увлекательное созвучие...*П. Вяземский.* Позволь мне **по праву** дружбы к тебе сказать, что грустно мне думать о неудобствах твоей житейской обстановки. *Н. Чернышевский.*

Фразеологический предлог **на пользу** кого/чего – «для, ради» имеет в своем значении сему, конкретизирующую целевые отношения – «благо, выгода, достижение положительных результатов». Эта сема отчетливо проявляется при употреблении фразеологизма со словами и словосочетаниями *общее дело, общество, человек, родина, Отечество* и др.:

При этом омские экономические стратеги, похоже, и в мыслях не держат, что можно выступить не только в роли сочинителей постановлений, но и реально возглавить и **на пользу** обществу направить этот достаточно эффективный поток. «МК» № 3,2000 г. Еще в юные годы вокруг будущего царя образовался тесный круг лиц, воспитанных на просветительской литературе 18 века, в высшей степени честных, не домогавшихся для себя лично никаких реальных выгод, желающих работать **на пользу** Отечества. «КП» 13.01.2000 г.

Фразеологическая единица **на пользу** имеет обобщенное специализированное значение – выражение целевых отношений – и сочетается с глаголами таких семантических групп: «активного действия» – направить, работать, совершать, поработать, «социальной деятельности» – пожертвовать, употреблять власть, служить, «желания, стремления» – хотеть и др.

По нашим данным, в омонимические отношения могут вступать фразеологические частицы и союзы, например: **все равно** – «тем не менее, все-таки, ведь», фразеологическая частица и **все равно** – «так как, потому что», фразеологический союз; **только что (вот)** – «единственно, исключительно», фразеологическая частица и **только что** – «едва», фразеологический союз. При разграничении единиц двух подклассов – частиц и союзов – особую трудность составляют синкретичные языковые явления, совмещающие в одном фразеологизме разные функции. Исследователи отмечают синкретизм частицы и союза. В. В. Виноградов даже вводит термин частица-союз¹. Частицы-союзы совмещают значение и функцию частицы со значением и функцией союза. Рассмотрим примеры:

– Зачем было вступать в партию, если всю жизнь в пастухах да табунщиках проходил. **Все равно** под конец выгнали, а из-за этого теперь сыну твоему ходу нет по службе. *Ч. Айтматов.*

В данном случае частица-союз **все равно** проявляет союзные и несоюзные функции. В качестве союза выполняет функцию соединения данного предложения с предыдущим, вносит смысловой оттенок причинности, так как говорящий пытается мотивировать описываемым фактом свою позицию. В качестве частицы фразеологизм выражает общий эмоциональный настрой речи, соотносится с эмоционально-экспрессивной частицей «ведь».

Фразеологические частицы **во всяком случае, по крайней мере, все равно** относятся к дополнительным средствам связи в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях, где реализуют значение уступки. В следующих примерах описываемые фразеологические единицы находятся в контактной или дистантной постпозиции по отношению к сочинительным союзам и выступают в роли «специализированного элемента»

¹ Виноградов В. В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове). М., 1972. С. 553.

конкретизатора» синтаксического значения, так как недифференцирующие союзы «и», «но», «а» тяготеют к многозначности и нуждаются в конкретизации¹:

– Кашляет! иной сряду тридцать лет кашляет, и **все равно** что с гуся вода! *М. Салтыков-Щедрин*. (Михаил Пореченков): Я переехал на новую квартиру, адрес никому не говорил, а письма **все равно** идут. «МК» № 5,2000 г. Там (под Каракумом – Т. В.) это (съемки фильма – Т. В.) намного дешевле, но **все равно** бюджет оказался три миллиона долларов. «МК» № 7,2000 г. Образовался новый язык, получеловечий, полуобезьяний, но **во всяком случае** вполне негодный для выражения каких бы то ни было отвлеченных мыслей. *М. Салтыков-Щедрин*. – Уверен, что ничего подобного в русской истории не происходило со времен тильзитских переговоров с корсиканцем, но Бонапарт **по крайней мере** был император. *Б. Акунин*.

В приведенных примерах частицы в сочетании с союзом определяют противительно-уступительные отношения между частями предложения.

Уступительные фразеологические частицы употребляются в сочетании с теми же союзами для соединения однородных членов предложения. Между такими членами предложения устанавливаются противительно-уступительные или присоединительно-уступительные отношения:

(Рославлев-старший): Ужасно противен вкусу (целебный эликсир – Т. В.), но **во всяком случае** безвреден. *А. Грибоедов*. А потом он (Климов – Т. В.) поднимал кверху руку с наганом, застуженным, хрипатым голосом не кричал, а сипел: «За мной!» – и нес навстречу немецкому огню свое обхудавшее, легкое и **все равно** тяжелое тело, больной, ноющий желудок, изжогу и цингу... *Ю. Нагибин*.

Фразеологическая частица **по крайней мере** – «хотя бы» вносит семантический оттенок уступки, употребляясь при корреляте – указательном местоимении в сложноподчиненном предложении с придаточным сопоставительным:

Если уж нельзя назвать имена и найти свидетелей, так **по крайней мере** можно описать «технологии» уголовных и нравственных преступлений. «МК» № 3,2000 г.

Фразеологические единицы **во всяком случае**, **по крайней мере** вводят обособленные уточняющие члены предложения уступительно-ограничительного характера:

(Варинька): Ведь это может только Александру Петровичу прийти в голову назначить мне женихом человека, которого хуже, **по крайней мере** на взгляд, сыскать нельзя. *А. Грибоедов*.

Муж от нее отвернулся, **во всяком случае** сейчас, и неизвестно, собирается он ее прощать или нет. *А. Маринина*.

Описанные нами случаи употребления фразеологических предлогов, союзов, частиц, омонимичных фразеологизмам других типов семантики, отражают продуктивные тенденции, которые связаны с активным использованием новых образований для синтаксической связи слов, частей сложноподчиненного предложения и компонентов текста.

Таким образом, в рамках рассмотрения коммуникативной компетенции языковой личности можно выделить основные аспекты изучения языка: «язык - система», «язык – текст», «язык – способность», отметить их неразрывную связь и взаимопроникновение. При этом языковая личность в современной лингвистике выступает одним из способов презентации языка, который в свою очередь представлен в структуре языковой личности в качестве языковой способности. Данные положения определяют статус языковой личности специалиста и обуславливают важность изучения описанных выше продуктивных процессов омонимизации в области употребления служебных частей речи.

¹ Бабайцева В.В. Современный русский язык. Ч. 3. Синтаксис / В.В. Бабайцева, Н.А. Николина, И.П. Чиркина. М., 1995. С. 118.

ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Васкина Е.А.,

к.п.н., доц., доцент кафедры
иностранных языков
Восточно-сибирского института
МВД России

Рассмотрение понятия «личность» показало, что оно используется в психологии, философии и социологии. Изучением сущности личности занимались многие ученые: Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе и др. Наличие и сосуществование многочисленных определений личности объясняется, на наш взгляд, многогранностью и уникальностью самого человека. Рассмотрение сущности понятия языковая личность представляет для нас особый интерес, т. к. обучая и воспитывая курсантов, мы предполагаем получить «конечный продукт» – *личность*, являющуюся «естественной прирождённой видовой характеристикой человека»¹. С нашей точки зрения, формирование вторичной языковой личности неотделимо от формирования нравственной личности, поскольку формируемая на занятиях по иностранному языку личность должна быть, прежде всего нравственной. Целью данной статьи является рассмотрение возможных способов формирования личности с учетом её нравственной сущности. Мы считаем, что одним из возможных путей является формирование понятий нравственно-аксиологической направленности и описание и изучение этических ситуаций, учебных и жизненных и их сочетаний на занятиях по иностранному языку.

В работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.А., Менчинской, Н.Ф. Талызиной, М.Н. Шардакова, А.В. Усовой и других обосновываются различные точки зрения на способы формирования понятий у обучаемых.

П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина, исходя из теории поэтапного формирования умственных действий, предлагают следующую последовательность формирования понятия: а) практическое оперирование с объектами, понятия о которых должны быть сформированы у учащихся; б) определение в речи (внешнее проговаривание); в) внутреннее проговаривание (умственное оперирование понятием)².

М.Н. Шардаков утверждает, что усвоение понятий совершается разнообразными методами, но изучать закономерности формирования понятий следует «прежде всего, путем выявления соотношений их словесно-понятийной, образной и практически-действенной мыслительной деятельности»³. Он рекомендует осуществлять формирование понятий по этапам: а) организация наблюдения единичных предметов или явлений; б) обогащение наблюдений; в) выделение общих существенных признаков изучаемых предметов и явлений; г) уточнение; д) определение понятий; е) упражнение по практическому применению понятий и проверка их усвоения; ж) расширение и углубление понятий. Но предложенный М.Н. Шардаковым путь не исчерпывает всех случаев формирования понятий в процессе обучения. Он может быть реализован лишь при формировании таких понятий, когда возможна опора на наглядный материал, чув-

¹ Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Воронеж, 1996. 260 с.

² Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии [Отв. Ред. Е.В.Шорохова]. М.: «Наука», 1966. С. 236-277; Талызина Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления // Советская педагогика. 1967. №1. С.28-32.

³ Шардаков М.Н. Мышление школьника. М.: Учпедгиз, 1963. 255 с.

ственно-воспринимаемые предметы и явления. В.В. Давыдов считает, что формирование понятий у обучаемых должно начинаться со второй формы обобщения и последовательность формирования понятий четко определяется построением учебных программ, которые должны способствовать движению понятий «от абстрактного – к конкретному, от всеобщего к частному»¹, вследствие чего первая форма обобщения не нужна, так как понятие в науке уже образовано. А. В. Усова полагает, что «формирование понятий у учащихся может (и должно!) осуществляться различными способами (путями)»², при этом, чередование этапов определяется содержанием формируемого понятия, уровня общего развития учащихся, их опыта, имеющейся у них понятийной базы, уровня познавательных способностей и т.д. Не всегда представляется возможным начинать формирование понятий с «предметных» действий (П.Я. Гальперин), или с «чувственного восприятия», (М.Н. Шардаков), или со второй формы обобщения от «абстрактного - к конкретному» (В.В. Давыдов). В одних случаях формирование понятий может начаться с анализа фактов и явлений, известных обучаемым из их повседневного опыта. В других случаях необходима организация целенаправленных наблюдений за явлениями. Иногда требуется постановка опытов с последующим теоретическим анализом.

Мы считаем, что целесообразно процесс формирования нравственных понятий организовывать по следующему алгоритму:

1. вычленение понятия и его внешнее проговаривание (предполагающее устную фонетическую отработку чтения нравственного понятия, ценности с преодолением трудностей произношения);
2. узнавание понятия в контексте (предполагающее первоначальное (ознакомительное) чтение текста, фокусировку внимания на формируемом понятии);
3. выявление дополнительных сведений о понятии (предполагающее выполнение послетекстового задания с целью проверки понимания прочитанного);
4. уяснение общего смысла понятия (предполагающее его подстановку в контекст);
5. знакомство с формулировкой понятия (предполагающее знакомство с определением взятым из словаря, справочника и т. д.);
6. обогащение ранее полученных знаний о понятии через сопоставление (предполагающее определение синонимичных/антонимичных значений понятия, имеющей целью сопоставления с антиценностью);
7. применение понятия в решении задач учебного характера (предполагающее выполнение упражнений по практическому применению понятий);
8. расширение и углубление понятий (предполагающее знакомство с различными точками зрения);
9. сопоставление понятий (предполагающее наличие разных точек зрения на исследуемое понятие);
10. проверка усвоения понятий (предполагающая выполнение заданий творческого характера, инициирование дискуссий).

Этические ситуации как средство освоения нравственных ценностей, их анализ и принятие на этой основе поведенческих решений как методы воспитания нравственных основ личности активно изучаются в педагогике. На необходимость широкого применения метода анализа конкретных жизненных ситуаций с нравственным содержанием в процессе нравственного формирования и развития личности указывают Л.И. Божович,

¹ Давыдов В.В. Виды общения в обучении (Логико-психол. проблемы построения учеб. предметов). М.: Педагогика, 1972. 423 с.

² Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М.: Педагогика, 1986. 176 с.

А.В. Зосимовский, Я.С. Турбовский, П.М. Якобсон, М.М. Яценко и многие другие педагоги и психологи.

Проблему жизненных ситуаций с нравственным содержанием плодотворно исследовал Д.М. Гришин. Анализ моральной ситуации он рассматривает как метод формирования активной жизненной позиции школьников в моральном выборе и принятии поведенческого решения. Автор указывает, что «человеческие драмы чаще всего происходят от того, что люди не принимают решения вовсе или принимают его несвоевременно. Практически всегда легче не принимать решения, но это означает уход от ответственности. И в этом тоже проявляется позиция личности»¹. Этические проблемы и процесс их решения путем анализа этических ситуаций содержат в себе огромный, качественно новый потенциал. Разрешая противоречия этических ситуаций, студенты (курсанты) получают возможность развиваться целостно и интенсивно. Эта идея прослеживается в исследовании З.И.Васильевой показавшей, что «сочетание вербальных и практических ситуаций обеспечивало естественное слияние морально-мировоззренческой основы направленности личности с формированием доминирующих осознанных мотивов реального поведения»².

Мы придерживаемся точки зрения, что под этической ситуацией в процессе обучения следует понимать «совокупность условий и обстоятельств, создающих определенные отношения, обстановку, положение, содержащее моральное противоречие, требующее разрешения учащимися»³. Взаимосвязанное использование двух рядов этических ситуаций (вербальных и жизненных) имеет решающее исходное значение для освоения приоритетных ценностей. Два ряда соотнесенных вербальных и жизненных этических ситуаций, в разрешение которых включаются учащиеся, оказывают эффективное влияние на воспитание нравственных основ их личности⁴.

Эффективным, по нашему мнению, является опыт осознания ситуации описанной в произведении, способность быстро и безошибочно принимать решения, или правильно поступать в соответствии с нравственными принципами. Это, с другой стороны, означает – приобретать опыт собственного поведения в данного типа ситуациях в современном жизненном пространстве. Через эту методическую инструментовку проходит основная, ведущая тенденция взаимодействия преподавателя и обучаемых: научить каждого анализировать, оценивать ситуацию, прогнозировать ее развитие, принимать правильное решение, выбирать наилучший вариант поступка в соответствии с системой нравственных ценностей и лично действовать в этом направлении.

Известно, что вербальные ситуации решать легче, чем жизненные, практические. Вербальные ситуации адаптированы их авторами и педагогами. Они непосредственно не затрагивают интересы, потребности, стремления обучаемых. Жизненные, практические ситуации решать значительно сложнее и труднее. Как и сама жизнь, они содержат в себе существенное и второстепенное, закономерное и случайное, т.е. они носят целостный характер, вплетены в контекст реального процесса жизни и деятельности людей, где все переплетено в сложный клубок явлений, процессов, желаний, оценок, суждений, ориентации людей: разобраться во всем этом значительно сложнее.

О.С. Богданова, Д. М.Гришин, Л. И. Божович, А.Е. Зосимовский, В.И.Петрова, Я.С. Турбовский, П.М. Якобсон, М.М. Яценко и другие ученые считают в связи с этим

¹ Гришин Д.М. Жизненные ситуации с нравственным содержанием. Калуга, 1971. М., 1979. 76 с.

² Васильева З.И. Авторские педагогические исследования по проблемам воспитания (1973-2000 гг.). СПб.: ХИМИЗДАТ, 2002. 172 с.

³ Аплетаев М.Н. Педагогика нравственного поступка: Этико-философские основы // Проблема выбора форм и методов образовательного процесса: Материалы обл. конф. раб. образования / Под. ред. И.М.Черепанова. Омск: ОмГПУ, 1997. С. 78-82.

⁴ Аплетаев М.Н. Этическая типология нравственных поступков. Инновационные проблемы российского образования: Межвузовский сборник научных трудов. Магнитогорск: МаГУ, 1999. С.3-29.

положением, что в методике нравственного воспитания личности надо решительнее и оперативнее переходить от «метода передачи готового нравственного опыта» к методу анализа этических ситуаций, позволяющему освоить многие тонкости человеческих отношений, обрести этические знания универсального характера и личный опыт нравственного поведения.

На процесс освоения ценностей оказывает влияние как содержание коллективной деятельности, так и характер ее организации. Существенным компонентом процесса освоения ценностей является общение (М.С.Каган, В.М. Коротов, В.Н.Мясищев, Л.И. Новикова, Ю.А.Шрейдер), которое определяется как обмен ценностями его членов в процессе их взаимодействия. По мнению В.М. Коротова, основу целостности воспитательного процесса составляет система нравственных отношений, которая развивается в условиях коллективной жизнедеятельности.

Новое наполнение имеют такие понятия как «отношения», «общение» и «деятельность» посредством анализа сущности «взаимодействия». Как отмечает Н.Ф. Радионова, взаимодействие человека с другими людьми есть особый тип связи, отношения, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Среди этих взаимодействий особое место принадлежит общению (специфическая форма субъект-субъектного взаимодействия) и совместной деятельности. Между ними существуют определенные связи: общение является и атрибутом совместной деятельности, и самостоятельной ценностью, и одновременно оно в той или иной степени ею опосредуется¹.

В ходе общения и взаимодействия педагогов и студентов (курсантов) формируется соответствующие взаимоотношения. Эти взаимоотношения можно рассматривать и как результат общения и взаимодействия, и как важную предпосылку эффективности совместной деятельности. Чтобы взаимное влияние сторон друг на друга было положительным, необходим постоянный анализ совместных действий, возникающих отношений, вклада каждого в общее дело. Для этого, отмечает Н.Ф. Радионова, необходима общая заинтересованность в деле и друг в друге. Взаимодействие предполагает изменение не только в деятельности, отношениях, общении, но и в самих взаимодействующих сторонах. Эти изменения происходят как за счет «присвоения» общественной сущности, заключенной в предметах и способах оперирования с ними, так и через приобщение к живым носителям человеческого опыта, какими являются другие люди².

Независимо от сферы осуществления взаимодействие всегда выполняет преобразовательную, коммуникативную, организаторскую, ценностно-ориентационную функции, которые направлены не только на предмет совместной деятельности, но и на самих взаимодействующих. Взаимодействие всегда опосредуется социальными ролями взаимодействующих, целями и содержанием их совместной деятельности, общением, отношениями. Оно всегда реализуется как процесс совместной деятельности, как межличностное общение. Общение, мотивированное потребностью друг в друге, приобретает нравственный характер, а значит, является средством, при помощи которого эффективно происходит освоение ценностей, налаживается взаимопонимание и формируются взаимоотношения на нравственно-аксиологической основе.

¹ Аплетеев М.Н. Этическая типология нравственных поступков. Инновационные проблемы российского образования: Межвузовский сборник научных трудов. Магнитогорск: МаГУ, 1999. С.3-29.

² Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников. Л.: ЛГПИ, 1989. 84 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Иванова О.Ю.,

к.п.н., доц., заведующая кафедрой
иностранных языков
Орловского государственного
университета

Расширение международных контактов, усиление процессов интеграции в жизни современного общества вызывают рост потребности в специалистах интеллектуальных, ориентирующихся в достижениях зарубежной науки, готовых получить образование за рубежом, способных к взаимодействию с партнёрами по бизнесу и с людьми других национальностей, готовых использовать иностранный язык как средство оптимизации своей профессиональной деятельности. В условиях России реализация компетентностного подхода становится фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства, фактором интеграции в мировое образовательное пространство.

Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика выпускника, который способен и готов к осуществлению профессиональной деятельности и взаимодействию в профессиональной среде и поликультурном сообществе на основе ценностного отношения к профессии. Формирование профессиональной компетентности происходит при изучении учебных дисциплин (базовых и вариативных). В процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» возможно развитие личности с высоким уровнем общей и информационной культуры, свободно ориентирующейся в мировом информационном пространстве и использующей его ресурсы для саморазвития при условии систематического введения в педагогический процесс вуза методических подходов, способствующих овладению всеми видами речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование). Решение этой задачи обеспечивается специально разработанным составом содержания учебной дисциплины «Иностранный язык», включающем опыт познавательной деятельности (система лингвистических знаний - когнитивный компонент), опыт способов деятельности и опыт творческой деятельности (деятельностный компонент), опыт эмоционально-ценностного отношения к профессии (мотивационный компонент).

Наполнение содержания определяется в согласовании с базовыми (обязательными) и вариативными (профильными) дисциплинами вуза и представляет собой содержательные линии обучения ИЯ по широкому и узкому профилю специальности. Тематическая структура содержания обучения должна быть согласована со спецификой профессиональной подготовки, учитывающей особенности процесса обучения иностранному языку: системные лингвистические знания формируют стержень профессионально направленного обучения ИЯ; опыт способов иноязычного общения наращается через ориентацию преподавания с применением практических и интерактивных методов, способствующих формированию позитивного эмоционально-ценностного отношения к профессии. Механизм освоения студентами содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» и формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетентности (как принципиальной составляющей профессиональной компетентности), заключается в постепенном развертывании обучения ИЯ от общего развития студентов (освоение базовых компетенций) к реализации целей профессиональной подготовки (освоение профессиональных компетенций). Обучение иностранному языку выстраивается в определённой системе познавательных задач, результат решения кото-

рых способствует познавательной, производственной и научной направленности обучающихся. Конструирование учебного материала предполагает дифференциацию (адаптация программы по иностранному языку к каждой специальности и уровню подготовки – бакалавр, специалист, магистр).

Для успешной организации процесса профессиональной подготовки, результатом которой является профессиональная компетентность будущих выпускников вуза, следует выявить содержательные и технологические характеристики иноязычной подготовки в вузе. Научно обоснованные принципы обучения и систематизированный комплекс действий обучающего и обучаемого приводят с определённой степенью гарантии к достижению поставленных целей обучения.

В связи с этим логично говорить о технологическом обеспечении обучения иностранному языку в процессе профессиональной подготовки будущих выпускников вуза как о последовательности и упорядоченности процедур и операций, составляющих в совокупности дидактическую систему. Эти процедуры следует рассматривать как опорные дидактические средства, обеспечивающие в движение субъекта обучения к заданным целям.

Все существующие технологии обучения ИЯ сталкиваются одной общей проблемой – организовать учебную деятельность студента таким образом, чтобы создать условия для развития внутренних мотивов. В настоящее время особый интерес вызывает профессионально-ориентированная мотивация. Этот вид мотивации позволяет использовать иноязычную коммуникативную компетентность (далее по тексту ИКК) в профессиональной деятельности для получения профессионально - ориентированной информации из различных источников, используя все виды речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование). В первую очередь это наличие специальной терминологии, особой общенаучной и специфической профессиональной лексики, соответствующих грамматических конструкций. Развёртывание профессионально направленных содержательных линий обучения способствует появлению осознанной мотивации достижения, личной ответственности за результаты деятельности, потребности самосовершенствования в учебной и профессиональной сфере, нравственного отношения к процессу деятельности, стремления иметь в будущем высокий социальный и профессиональный статус. Развитие опыта эмоционально-ценностного отношения осуществляется в рамках личностно-деятельностного подхода, использование которого позволяет предоставлять студентам свободный выбор способов учебной деятельности (принцип автономии студентов - ФГОС ВПО III).

В этой связи актуальность приобретает ознакомление студентов с возможными стратегиями изучения иностранного языка. Поскольку изучение иностранного языка – это некоторая проблемная ситуация, в которой обучающиеся поставлены перед большим количеством новой информации и комплексными познавательными задачами, они стремятся найти наиболее простой и эффективный путь выполнения поставленных задач, используя свои собственные стратегии изучения иностранного языка (далее по тексту СИИЯ): когнитивные стратегии, социо-аффективные, метакогнитивные.

Когнитивные стратегии – связанные непосредственно с процессом обучения, приемами обработки и усвоения учебного материала. Освоение и развитие базовых когнитивных стратегий изучения языка происходит преимущественно в ходе аудиторных занятий. Обращение к глобальным информационным ресурсам даёт возможность преподавателю сконцентрировать актуальный дидактический материал, что способствует динамичности процесса обучения, его индивидуализации.

Социо-аффективные стратегии – включают коммуникации с носителями языка, кооперацию с другими обучающимися, выработку позитивного эмоционального фона обучения. Телекоммуникационная среда предоставляет широкий спектр возможностей

для развития социо-аффективных стратегий обучения языку. Интерактивность среды, независимость работы студента от временных и пространственных ограничений учебного процесса активизируют многосторонние коммуникации (студент-преподаватель, студент-студент, студент-носитель языка и др.). Телекоммуникации могут быть использованы для развития разных уровней коммуникации: самый минимальный, когда обучающийся оперирует только отдельными знаками и словами; строго регламентированный уровень, когда процесс коммуникации ограничен синтаксически, семантически и прагматически; уровень содействия неограниченной коммуникации с оригинальным дискурсом.

Метакогнитивные стратегии – направлены на установку целей обучения, организацию учебного процесса, проведение самопроверки и самоконтроля. Гипертекстовая организация материала, позволяющая реализовывать нелинейные формы представления учебного материала; доступность ресурсов в любое удобное для обучающегося время.

Таким образом, освоение указанных стратегий очень актуально при изучении иностранных языков, поскольку они являются инструментом для осмысленного, активного и направленного действия, необходимого для формирования иноязычной коммуникативной компетентности.

Резюмируя вышеизложенное можно сделать вывод о том, что профессиональная подготовка будущих выпускников вуза – это процесс формирования личности, владеющей набором компетенций: социально-личностных, общекультурных, общенаучных, инструментальных, профессиональных. Освоение компетенций происходит в том числе при изучении учебной дисциплины «Иностранный язык», результатом чего является достижение необходимого и достаточного уровня владения (одним или несколькими видами речевой деятельности) иностранным языком. Сформированность определенного уровня иноязычной коммуникативной компетентности позволяет обеспечить способность и готовность выпускника к социальному взаимодействию в поликультурном сообществе для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности; достаточно высокую мотивацию к выполнению профессиональной деятельности.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЕМЫХ

Калейник Н.С.,

к.п.н., проф., профессор кафедры
иностранных языков
Санкт-Петербургского
университета МВД России

Формирование профессиональной компетентности объективно связано с проблемой развивающего образования. Основной смысл концепции развивающего образования заключается в переходе от парадигмы воспроизводства принятых стереотипов, необходимых для успешной профессиональной деятельности, к парадигме развития личности, формирования базы для достижения профессионального мастерства.

Главной целью развивающего образования становится формирование творческой личности, подготовленной к продуктивной деятельности в профессиональной области, способной к саморазвитию, самообразованию, адаптации к изменяющимся условиям

высокотехнологического общества и, в конечном счете, к максимальной реализации своего творческого потенциала в профессиональной сфере и жизни.

Собственно компетентность – это некоторая общая способность эффективно действовать в определенных профессиональных ситуациях, основанная на знаниях, опыте, ценностях, приобретенных в процессе обучения и воспитания. Но она не сводится ни к знаниям, ни к умениям и навыкам, хотя, безусловно, содержит эти элементы.

Под компетентностью понимается особая форма организации профессиональных знаний, умений и качеств, обеспечивающая возможность принятия эффективных решений в определенной профессиональной области в различных условиях. Эта особая форма организации предполагает формирование как профессионально важных качеств, так и проявления профессиональной культуры личности.

Формирование профессиональной компетентности у обучаемого предполагает подготовку специалиста широкого профиля, способного практически ориентироваться в таких сложных явлениях как мораль и право. Будущий специалист должен быть обучен и воспитан в профессионально-нравственном отношении, как на уровне сознания, так и на уровне поведения.

Профессиональная компетентность – это качественная характеристика будущих специалистов. При этом структура процесса формирования профессиональной компетентности предусматривает как формирование профессиональных качеств, так и воспитание профессиональной культуры. Как показал анализ литературы, формирование профессиональной компетентности – проблема сложная и многогранная. Исследования в области психологии, педагогики и частных методик направлены на совершенствование содержания и форм обучения, усиление активизирующего влияния методов и средств обучения, на деятельность обучаемых с целью формирования их профессиональной компетентности. В этом направлении достигнуты определенные положительные результаты.

Формирование профессиональной компетентности есть не что иное, как специальный организованный процесс сознательного и целенаправленного воздействия на обучаемых, ведущий к возникновению устойчивых критериев и механизмов регуляции отношений и деятельности. Через обучение и воспитание устанавливается реальное взаимодействие преподавателей и обучаемых, вместе взятых, с теми условиями, в которых протекает педагогический процесс и повседневная жизнь обучаемых. Формирование профессиональной компетентности обучаемых представляет процесс формирования качеств, обусловленных особенностями их будущей профессиональной деятельности и необходимостью возникновения устойчивых механизмов поведения и деятельности. Формирование профессиональной компетентности является по своей природе интегральным, выступая, с одной стороны, как результат взаимодействия людей, и с другой – как совокупность воздействия макросреды, микросреды и самовоспитания.

Целью формирования у обучаемых профессиональных качеств и воспитания профессиональной культуры является достижение соответствия интересов, моральных мотивов, помыслов, поступков требованиям будущей повседневной практической работе.

Формирование профессиональной компетентности можно рассматривать как одну из проблем целеполагания на разных уровнях:

I уровень – социально-нравственный.

II уровень – конкретизированный.

III уровень – ведомственный.

IV уровень – эмпирический.

Самый высокий уровень – тот, который отражает специфику современной социальной ситуации, определяет всю образовательную политику и ориентирует на общест-

венные ценности, которые должны быть присущи специалисту любого профиля как личности.

Активными формами учебно-профессиональной деятельности являются учебные занятия, в том числе и занятия по иностранному языку, которые имеют широкие возможности по формированию профессиональной компетентности обучаемых. Под формами организации процесса обучения иностранному языку мы понимаем не просто практические занятия, а способ организации коллективной и индивидуальной деятельности обучаемых.

Выбор содержания учебного материала, умелое сочетание традиционных и активных методов обучения на занятиях по иностранному языку, четкая организация деятельности обучаемых на занятиях являются неперенным условием повышения качества знаний и формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

С учетом цели обучения учебная информация должна носить профессионально значимый характер и должна быть организована таким образом, что она не просто усваивается, но и осмысливается, соотносится с информацией, полученной из учебного материала, оценивается с точки зрения разных авторов – то есть информация превращается в знание. На основе большого количества оригинальных текстов отбираются темы, отвечающие программным требованиям, разрабатывается система упражнений.

Принципы при отборе и структурировании информации, могут быть сведены к следующему:

- профессионально-нравственная направленность материала;
- существенная новизна информации;
- тематическая целостность корпуса текстов, его предметная связанность;
- плюралистичность – несколько точек зрения на одну и ту же проблему.

При подготовке системы упражнений необходимо использовать включение в процесс обучения не отдельных изолированных заданий, а специально организованной системы взаимосвязанных действий; максимальный повтор учебных элементов в разных сочетаниях и отношениях, что развивает устойчиво-долговременную память.

Главная задача преподавателя – способствовать подготовке такого специалиста, который бы отвечал требованиям современного общества, был бы высококультурной, активной, творческой личностью, умеющей принимать самостоятельные решения.

Проблемы повышения эффективности процесса формирования профессиональной компетентности – это значит так выбрать учебно-воспитательные задачи, формы и методы обучения, чтобы они в максимально возможной мере учитывали общую цель, закономерности и принципы учебно-воспитательного процесса, особенности обучаемого и всего коллектива, возможность самого преподавателя достичь положительных результатов при минимально необходимых расходах времени. Оптимизация процесса обучения и воспитания не требует от преподавателя создания новых теорий, задача оптимизации – выбор из известных теорий элементов, необходимых для создания наиболее эффективной нормативной модели учебно-воспитательного процесса.

Одним из важнейших факторов повышения эффективности учебно-воспитательного процесса является обеспечение мотивации, которая определяется стремлением к познанию, интересом, увлеченностью учебной деятельностью.

В практике высшей школы решается важная проблема: формирование готовности личности ставить и решать профессиональные задачи деятельности. Формирование таких возможностей личности включает в качестве существенно значимого звена становление и развитие не только собственно мыслительной деятельности, но и самой личности, испытывающей потребность «самоотдачи» в различных видах профессиональной деятельности.

Процесс формирования профессиональной компетентности – сложный, противоречивый процесс и обусловлен влиянием многочисленных внешних и внутренних факторов, условий жизни и профессиональной деятельности. Главная задача преподавателя подготовить такого специалиста, который бы отвечал требованиям современного общества, был высококультурной, активной, творческой личностью, умеющей принимать самостоятельные решения, владеющий культурой общения.

Формирование профессиональной компетентности представляет собой сложный педагогический процесс перевода объективных требований профессиональной подготовки в личные убеждения обучаемого. На этой основе развиваются его способности к саморегуляции своих действий и поступков, а также регуляции общественного поведения. Иностранный язык вносит весомый вклад в тот процесс и играет важную роль в подготовке обучаемых к их будущей профессиональной деятельности.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Колесникова Л.Н.,
к.филол.н., доц.,
Орловский государственный
университет

В современных условиях высшее образование не может ориентироваться только на узкоспециализированное (глубокое) или фрагментарное (поверхностное) знание. Человеку все более необходимо **универсальное научное и эмоциональное знание**, которое реальнее не только получить, но и обновить, стимулируя саморазвитие собственной языковой личности. Именно **универсальное знание** способствует более динамичной адаптации человека к социальной и профессиональной деятельности. «Человек потому и есть человек, что располагает способностью переживать в душе весь мир как свой» (Мильдон). Вследствие этого «путь знания и истины не есть путь одного ума, **знание есть процесс, захватывающий всего человека**» [Гессен, 1995]. Поэтому **преподавание** любого предмета, особенно **русской словесности**, литературы, риторики, **русского языка** должно рассматриваться не только как цель, но и **как средство формирования гармонически развитой языковой личности специалиста**.

Следует заметить, что понятие **«языковая личность»** трактуется современными учеными **неоднозначно**. В целом, можно выделить основные подходы к пониманию и изучению языковой личности:

- **Формально-структурный** подход (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов): языковая личность как набор языковых (речевых) «способностей, умений, готовностей» воспринимать и производить высказывания [Караулов, 2004].

- **Личностный** подход: языковая личность изучается с позиций разных типов личности – этнокультурологических, социокультурных, психологических (О.Я. Гойхман, Ю.Е. Прохоров).

- **Языковой** подход: языковая личность исследуется с точки зрения типов речевой культуры, языковой нормы (О.Б. Сиротина, Т.В. Кочеткова), а также с позиций представлений и норм, заключенных в значениях слов, - словарная личность (В.И. Карасик), этносемантическая (С.Г. Воркачев).

- **Когнитивный** подход: языковая личность рассматривается через призму ментальных образований (концептов), функционирующих в сознании говорящего человека (Д.С. Лихачев, Г.Г. Слышкин).

• **Коммуникативно-прагматический** подход: языковая личность - это личность, проявляющая себя в реальной коммуникации [Хлебникова, 2006: 435-438].

В рамках этого подхода можно выделить частную разновидность языковой личности – институциональный аспект рассмотрения языковой личности, реализующийся через изучение социолингвистических типов дискурсов (педагогического, религиозного, научного, политического, медицинского, бытийного (В.И. Карасик, В.В. Красных и др.). В целом, языковая личность детерминирована культурно-исторически.

Обозначим нашу позицию. По нашему мнению, понятия: «языковая», «коммуникативная», «речевая» личность синонимичны, ибо речевая и коммуникативная деятельность допустима только на основе «языкового сознания», знания языка и владения языком вербального и невербального общения. Поэтому общим - **универсальным термином**, характеризующим современную речевую и коммуникативную личность, является **термин «языковая личность»**. В нашем понимании, **языковая личность – это человек, личность, проявляющая себя семиотически (с помощью вербальных и невербальных знаков) в общении. Языковая личность всегда маркирована** - это может быть языковая личность любого специалиста: политика, юриста, бизнесмена, рабочего, строителя, педагога и т.д. Языковая личность современного преподавателя русского языка способна оказывать особенно сильное воздействие на формирование языковой личности студента с помощью умелого преподавания русского языка, актуализируя его **воспитательно-коммуникативную функцию, ориентированную на развитие личностных качеств, эмоциональной культуры, эстетической восприимчивости и художественного вкуса**. Язык создан человеком как семиотическая система, отражающая менталитет и культуру определенного народа, естественно, что **русский язык – это отражение русскости**. Поэтому профессиональное обучение русскому языку - это познание ценностей русской культуры и характера русского человека, это нравственное воспитание языковой личности [Колесникова, 2007]. Не случайно русский философ И. Ильин писал, что «на Руси всегда в чести были души **утонченные**, так называемые **интеллигентные**, независимо от принадлежности к определенному сословию», что и проявилось в русском языке.

В настоящее время, к сожалению, происходит подмена нравственных идеалов, навязывание чужеродных русскому менталитету эталонов речевого поведения и мышления. В молодежной среде все чаще стали появляться агрессивность, пошлость, пренебрежительное отношение к России, ко всему русскому. Такие проявления крайне опасны, ибо «Кто не любит своего народа, тот не может любить и человечество» (Н.А. Бердяев). Человек, не знающий и не понимающий язык и культуру своей родины, не уважает себя. Он теряет свои «корни», как трава «перекати-поле», теряет чувство собственного достоинства, становится неуверенным в себе, в своем будущем. Это мгновенно проявляется в языке, в современном «какбизме» - распространенном наречии образа действия - «как бы»: «**Я как бы русский**», «**Я как бы учил**», «**Он как бы любит**». Вследствие этого сегодня мы **как бы хотим, думаем, знаем, чувствуем, - т.е. как бы живем**. Очевидно, что с таким «как бы» хорошей жизни не построишь, ибо **какова речь - такова жизнь и человек: «Заговори, и я скажу, кто ты!»** (Сократ).

Сегодня важно прислушаться к мыслям великих философов-риторов: «Речь – это человек в целом» (Цицерон), «Мы слушаем не речь, а человека, который говорит»; «Прежде чем стать хорошим оратором, надо стать сначала хорошим человеком» (Квинтилиан). Вследствие этого сегодня необходимо каждому русскому человеку стать русским, то есть самим собой, и тогда сразу все изменится. «Стать русским - значит перестать презирать народ свой» (Ф.М. Достоевский). И. Северянин в стихотворении «Предгневье» справедливо писал: **«Родиться русским – слишком мало:**

Им надо быть, им надо стать».

Русский человек не хуже и не лучше других, но он как бы «больше человек, ибо открыт всему человеческому, и в этом великое его достоинство» [Троицкий, 2000: 41]. «Россия и русское слово (как проявление ее души, ее нравственного строя) есть нечто нераздельное», - справедливо писал И.А. Бунин. Общепризнанно, что русский человек чаще идет за «голосом сердца», или за рассудком. У русских людей преобладает наглядно-образное и чувственно-действенное мышление. Так, эмоциональностью и страстностью русских обусловлено в языке большое количество глаголов, называющих эмоции: *радоваться, тосковать, скучать, грустить, волноваться, беспокоиться, огорчаться, хандрить, восхищаться, любоваться*, почти не переводимыми на другие языки. Частый в русских глаголах эмоций постфикс «-ся» создаёт впечатление, что эмоции возникают не под действием внешних причин, а сами по себе. Человек словно бы попадает во власть эмоций: «*Спится мне, младешеньке, дремлется*», «*Мне нравится...*» и т.п. В русской культуре не принято «заявлять о себе», «*Якать*»: «*я*»- *последняя буква в алфавите*. В этом проявляется скромность, *интеллигентная* манера поведения русских [Колесникова, 2001: 39].

Родной язык учит и нравственно воспитывает личность, ибо главным фактором воспитания является «великий, народный педагог – родное слово. *Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль*» (К.Д. Ушинский). Так, например, при объяснении темы «однокоренные слова» рекомендуем использовать классический совет: «**Зри в корень**». Преподавателю-филологу целесообразно раскрывать взаимосвязь и взаимозависимость окружающего мира, выраженную в родственных словах: *Род – родник – приroda; родной – родственник – родина – народ*. Сравним слова: *У-род, Вы-родок, От-родье*. Приставки ВЫ-, ОТ-, У-имеют семантический признак «вы-деления, от-деления и у-даления из общего». Общйй корень в словах: *любить, любо, любовь, любимый* подчеркивает, что *любой* может *любить* и быть *любимым*. А в словах *общение* и *общество* грамматический показатель свидетельствует о прямой взаимосвязи и взаимообусловленности этих понятий. *Культура общения* влияет на *культуру общества* и наоборот: «Культура – это то, как мы общаемся» (Ю. Лотман).

Русский язык и литература являются важнейшими условиями сохранения и развития нации. Нельзя жить «*Иваном - родства не помнящим*». Пословицы и поговорки отражают русский менталитет. Так, например, для русского человека всегда главным в жизни была **семья**. В русской семье **муж** был «главой», кормильцем: «*Хоть крест с шеи продай, а жену корми*», «*муж — голова, жена — шея...*»; «*Муж жене отец, жена мужу венец*». Особенно уважали и чтили в семье **мать**: «*отцов - как псов, а мать – одна*». К незаконнорожденным детям относились с добротой: «*Чей бы бычок, не скакал, а телятко наше*». Ребенка старались воспитать в радости: «*Не от еды растёт дитя, а от радости*». Забота о здоровье ребенка появилась и в заговорах – шутках: «*Вода текущая, дитя растущее. С гуся вода - с тебя худоба. Вода книзу, а дитя кверху*». Многодетность была Божью благодатью: «*У кого детей много, тот не забыт от Бога*», «*Дети - благодать Божья*». Нравственному воспитанию личности способствует также грамотное, лингвострановедческое изучение русского речевого этикета, экспрессивной деривации русских имен, всех систем русского языка.

Необходимо, чтобы у учащихся равномерно были задействованы *разные виды мышления* (логическое, художественное, творческое, визуальное, слуховое и др.), чтобы *работали одновременно правое и левое полушария*. Не случайно природой предусмотрена бинарность нашего мозга: левое полушарие отвечает за логическое мышление, правое – за образное. Вследствие этого на каждом занятии **преподавателю надо опираться на логическое и образное мышление учащихся, одновременно развивая их, формируя их языковую личность**. Учить пониманию и чувственно-осознанному отношению к русскому языку целесообразно и на **образцах поэзии русских класси-**

ков: А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.А. Бунина, А.К. Толстого, Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, И.С. Тургенева и др. Русский менталитет, русская душа и сегодня требуют простора, воли, созерцательности, красоты: *«Пишется хорошо, только живя в русской деревне, там и воздух-то как будто полон мыслей, мысли напрашиваются сами»*, - признавался И.С. Тургенев, для которого Спасское-Лутовиново было не только родовым имением, но и творческой лабораторией. Вспоминаются и «Болдинская осень» в творчестве А.С. Пушкина, и «Ясная Поляна» в творчестве Л.Н. Толстого. Подобный список бесконечен.

Сегодня жизненно необходимо **целостное воспитание личности**, т.е. воспитание чувств, мыслей **художественным словом**. Научно доказано, что опора на логическое и образно-чувственное мышление приносит огромную пользу в воспитании и развитии личности. Так, например, учащиеся гораздо полнее *воспринимают* поэтическое содержание и стихотворный колорит, когда произведение звучит в *выразительном чтении*. На этом основании некоторые методисты издавна считают *выразительное или художественное чтение не только методом ознакомления с художественным текстом, но и первым наиболее непосредственным методом его анализа* [Тодоров, 2003: 159]. По удачному выражению В. Острогорского, «искусство чтения может сделаться... превосходным профессором литературы». Под воздействием эмоционального чтения учащиеся *быстрее осмысливают содержание стихотворения*, ощущают красоту и силу поэтической речи, у них возникает ответный отклик на прочитанное, появляется *сопереживание, сочувствие, развивается эмоциональная культура, происходит воспитание чувств художественным словом*. Поэтому на занятиях по русской словесности необходимо комментированное чтение, беседы о переживаниях, вызванных прочитанным художественным произведением; лингвистический или филологический анализ художественного текста и, обязательно, выразительное чтение, публичные выступления с чтением учащимися их собственных сочинений, рассказов, стихотворений с последующим доброжелательным обсуждением.

Важно развивать у студентов *наблюдательность и воображение*. В напряженном состоянии человек многого не замечает. Б. Паскаль справедливо утверждал, что *«случайные открытия делают только подготовленные умы»* (Вспомним открытия Ньютона, Менделеева и др.). И сегодня способна гениев «Российская земля рождать» (М.В. Ломоносов). «Все гениальное просто». Однако надо быть «готовым» к открытию. Человек как разумное биосоциальное, духовное и словесное существо, представляющее собой единство тела, духа и души, нуждается в *общении с окружающим миром, с природой*: там он обретает нравственную гармонию, душевный покой, заряжается творческой энергией. В наших учащихся необходимо воспитывать *«родственное внимание»* (М.Пришвин) ко всему окружающему миру, к природе, общаясь с которой человек познает себя, ощущает радость и гармонию бытия. Не случайно М.М. Пришвин всю свою жизнь писал *«о радости»*, *«искал и открывал в природе прекрасные стороны души человеческой»*; видел в *обыкновенном - необычное*: *«обыкновенная лужа – а приглядеться, увидишь, что в ней отражаются деревья, звезды, да и сам человек»* [М.М. Пришвин «Дневник писателя»].

В любом уголке нашей необъятной страны можно и нужно включать «диалоги с природой» в практику воспитания и развития риторической культуры личности будущего преподавателя вообще и преподавателя-филолога в частности. Думаем, что необходимо даже включить в Госстандарт образования такие «диалоги с природой», как, например, «ПЛЕНЭР» у студентов худграфа. Так, в условиях *макросреды* благодатного Орловского региона, «Орловии», как поэтично называл Орловский край поэт И.А. Новиков, а также - города Орла, «вспоившего на своих мелких водах столько русских литераторов, сколько не поставил их на службу родине ни один другой русский город»

(Н.С. Лесков), можно на учебных и внеучебных (экскурсионных) занятиях всесторонне использовать педагогический потенциал *культурно-образовательной среды* через предъявление образцов литературной деятельности наших великих земляков. В городе Орле «диалоги с природой», «уроки красоты и поэзии» можно эффективно проводить в различных литературных местах: в многочисленных литературных музеях, на «Дворянском гнезде», на «Тургеневском берегу», а также в различных парках города и заповедных местах области, таких, как: «Спасское–Лутовиново», «Бежин луг», «Никольское-Вяземское», «Клейменово», «Орловское полесье» и др. Особую нравственную ценность приобретают **экскурсии** по заповедным и литературным местам России, различные **литературно-музыкальные вечера, конкурсы чтецов и ораторов**, формирующие **эстетическую культуру звучащей русской речи** и **обаяние личности** [Колесникова 1998: 127], олимпиады по русскому языку, «уроки красоты», посвященные русской поэзии, русскому языку и слову.

Следовательно, преподавателю-филологу важно уметь использовать в практике преподавания воспитательные ресурсы русского языка, ибо «в слове все отображено и выявлено» (А. Потебня). Поэтому надо уметь видеть в слове отражение языковой картины мира, изучать русский язык как средство понимать самого себя и весь окружающий мир, использовать русский язык как средство гармоничного, нравственного, интеллектуального и эстетического формирования языковой личности специалиста.

Литература:

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М., 1995. – 238 с.
2. Колесникова Л.Н. Обаяние личности как категория риторики. – Орел, 1998. – 200 с.
3. Колесникова Л.Н. Языковая личность в аспекте диалога культур. – Орел, 2001. – 288 с.
4. Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры: Монография в 3-х томах. – Орел, 2007.
5. Троицкий В.Ю. Словесность в школе. – М., 2000. – 412 с.
6. Хлебникова М.С. *Homoloquens* в свете современных риторических воззрений // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании: Сборник материалов X Международной конференции по риторике (1-3 февраля 2006 г.). – М.: «Наука», 2006. – С. 435-438.
7. Тодоров Л.В. Новая педагогика изящной словесности для грядущего. – М., 2003. – 434 с.

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ СМЫСЛОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Кожина Ю.Г.,

к.п.н., доц., зав. кафедрой
иностранных языков
Дальневосточного юридического
института МВД России

Государственная политика в сфере образования нацелена на выражение воли многонационального народа России, направленной на удовлетворение запросов личности и потребностей развития гражданского общества, государства, семьи. Она предполагает

ет направленность деятельности образовательных учреждений и общественных институтов на всемерное развитие личности. Государство ориентирует систему образования таким образом, чтобы обеспечить образовательную поддержку проводимым в стране преобразованиям.

В современном обществе востребован человек, обладающий объективным взглядом на действительность, критическим мышлением, пониманием своего профессионального предназначения, способный мобилизовать себя на преодоление трудностей и принимать решение, независимо от внешних воздействий. Выбор нравственных ориентиров в постоянно меняющемся мире и социальных условиях определяются личностными смыслами, которые человек конструирует для себя в процессе учебы и профессиональной деятельности. Трудность выбора обостряется в связи с осложнением социально-экономической ситуации, кризисами, переживаемыми обществом.

В последнее время общественными деятелями и учеными активно обсуждается проблема нравственного воспитания юристов, в свою очередь развитие позитивного профессионального мировоззрения будущих юристов можно считать формированием компетентности для осуществления профессиональной деятельности, что отвечает потребностям практики в специалистах, способных эффективно решать усложняющиеся профессиональные задачи. Мысль эта прозвучала на видеоконференции, проводившейся в марте 2012 года Министром внутренних дел Р.Г. Нургалиевым с участием Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. Выступая на «круглом столе» «Духовность. Нравственность. Закон» в Московском университете МВД России он сказал: «Необъявленная война с нашим обществом тех, кто не желает жить по закону, не должна привести к понижению потенциала к сопротивлению внешним или внутренним угрозам. А для этого полицейским нужен духовный и нравственный "иммунитет" от того зла, с которым они сталкиваются ежедневно»¹. Он указал на то, что полицейский несет колоссальную нравственную ответственность, он может либо пресекать зло в обществе, либо умножать его. Если же система начинает воспроизводить, умножать, усиливать зло, то наносится огромный ущерб личности, обществу и государству. Патриарх Московский и всея Руси Кирилл сказал, что разрушение связи между духовностью, нравственностью и законом грозит разрушением жизнеспособности человеческого общества, подчеркнув, что речь идет о самом существовании человеческого общества, а отнюдь не только о существовании полиции как эффективного средства сдерживания агрессивности, разрушительных тенденций в обществе.

Специфика профессии полицейского, так же как профессии педагога, врача, психолога связана с избыточной эмоциональной и интеллектуальной нагрузкой, а также с возможностью психологического манипулирования другими людьми, что налагает на профессионала требование личностной зрелости, ответственности при осуществлении данной профессии. В связи с этим возможны проявления профессиональной деформации личности, ее эмоционального выгорания, что требует систематической профилактики и реабилитации².

Будущие полицейские должны понимать, что они будут иметь дело с самыми болезненными, опасными проявлениями человеческого характера, с нравственно неблагоприятной средой, что сравнимо с инфекционным изолятором, а значит у него должны быть соответствующие способы предохранения, приемы укрепления своего нравственного иммунитета. Роль образовательных учреждений в процессе привития правового сознания, обеспечении нравственной, духовной подготовки, которая выработает иммунитет к злу, нравственную устойчивость неоценима.

¹ Духовность. Нравственность. Закон // Российская газ. 2012. 30 марта.

² Москвина Н.Б. Трансформация личностно-профессиональной деформации учителя в ресурс развития: педагогическое обеспечение: Дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2006.

Понимание сущности позитивного профессионального мировоззрения представляется таким образом – это качество личности, которое развивается под влиянием процессов обучения, воспитания, социализации и адаптации, при удовлетворении потребности человека быть принятым в профессиональном сообществе людей, при условии защищенности от неблагоприятных обстоятельств, которые возникают у человека, имеющего знание и опыт свободного поведения, обладающего чувством собственного достоинства, толерантного к другим людям, умеющего проявить свои склонности и способности в труде и самоутвердиться через деятельность, а также способного саморазвиваться, воспитывая в себе состояние самозащищенности и жизнеустойчивости, которое ему необходимо для свободного и творческого развития в будущей профессии. Смысл и содержание этих процессов могут быть почерпнуты из содержательных смыслов дисциплин гуманитарного цикла.

Педагогическое сопровождение развития мировоззрения будущих юристов в высших учебных заведениях МВД через содержательные смыслы гуманитарных дисциплин становится насущной задачей, так как решение её приведет к воспитанию и образованию целостной личности, к проявлению ею активности, развитию социально-коммуникативных навыков.¹ В зрелом мировоззрении юриста самой значимой составляющей является приоритет человеческих ценностей. Наиболее общим определением, общечеловеческими признаются такие ценности, которые принимаются и развиваются всеми людьми в условиях любых общественно-исторических изменений цивилизационного развития человечества.

Приоритет общечеловеческих ценностей в образовательном процессе означает, что они должны лежать в основе ценностного отношения человека к миру, которое формируется в этом процессе. В качестве такой основы могут выступать общечеловеческие ценности жизни, здоровья, добра, истины, красоты.

Рабочие программы лингвистических дисциплин содержат достаточно содержательного материала для формирования гуманистического мировоззрения. Тема организации педагогического сопровождения развития мировоззрения будущих юристов в высших учебных заведениях через содержательные смыслы лингвистических дисциплин вписывается в контекст проблематики гуманизации образования, понимания развития личности молодого человека как существующего в процессах самоопределения, саморазвития, самоактуализации.

Мы проанализировали учебный материал дисциплин «Иностранный язык»² и «Русский язык в деловой документации»³, определив возможность развития таких аксиологических понятий как отношение к человеку как ценности, понимание человека как развивающейся системы, понимание свободы человека и смысла жизни, представление о нравственной оценке деятельности человека, оценки человека как социального явления, учет и развитие психологических особенностей человека в профессиональной деятельности, его профессионально-важных качеств или профессиональных компетенций (ПК), а также социально-коммуникативных качеств.

Мировоззренческие задачи при изучении дисциплины «Русский язык в деловой документации» понимаются так: выстраивание учебного материала таким образом, чтобы способствовать формированию представлений о современных взглядах, касающихся русского языка и культуры деловой речи в начале XXI века; углубление и расширение знаний курсантов в области лингвистики, развитие их коммуникативных способностей, а также закрепление практических умений и навыков в составлении

¹ Кожина Ю.Г. Педагогические условия развития личностной защищенности учащихся профессионального училища: Дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2003.

² Иностранный язык (английский): Рабочая программа учебной дисциплины. Хабаровск, 2012. 28 с.

³ Русский язык в деловой документации: Рабочая программа учебной дисциплины. Хабаровск, 2011. 24 с.

деловой документации, необходимой в деятельности работников ОВД, с точным соблюдением прав граждан, кроме того, в учебных пособиях используются тексты и выражения, в которых обучающиеся знакомятся с текстами высокой художественной и публицистической ценности.

В процессе проведения практических занятий осуществляется связь содержания дисциплины с другими учебными дисциплинами: «Предварительное следствие в органах внутренних дел», «Профессиональная этика сотрудников органов внутренних дел», «Логика», расширяется профессиональный кругозор, профессиональное мировоззрение, а значит, решаются основные задачи дисциплины - повышение общей культуры курсантов, уровня их гуманитарного образования и гуманитарного мышления.

В таблице мы показываем, в какой степени в содержании учебного материала отражаются базовые аксиологические понятия, посредством которых можно формировать мировоззренческие понятия

№	Аксиологические понятия	Иностранный язык	Русский язык в деловой и процессуальной документации
1	Отношение к человеку как ценности	77%	50%
2	Человек как развивающаяся система	28%	50%
3	Понимание свободы человека	77%	16%
4	Нравственная оценка деятельности человека	63%	50%
5	Человек как социальное явление	50%	100%
6	Психологические особенности человека	57%	75%
7	Профессионально-важные качества	93%	66%
8	Социально-коммуникативные качества	100%	100%
9	Мировоззрение	50%	84%
10	Смысл жизни	14%	16%

Содержание учебного материала занятий иностранного и русского языка дает возможность преподавателю использовать их, акцентируя внимание курсантов на важность развития свойств личности специалиста, будущего юриста.

Перед педагогической наукой и практикой стоит задача обоснования таких педагогических условий и способов, при которых осуществится развитие позитивного профессионального мировоззрения будущих юристов, которые бы привели к развитию личностных компетенций, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Мировоззрение будущих юристов развивается во время обучения в вузе, в юношеском возрасте, который является сензитивным периодом в связи с его психологическими особенностями. Для повышения эффективности процесса развития позитивного мировоззрения будущих юристов необходимо включение факторов саморазвития, свободного самоопределения в жизни и в профессии. Активизация самопознания и деятельности обучающегося, вовлечение его в творческую деятельность, углубление подготовленности к профессиональной деятельности способствуют развитию данного феномена. Познание и усвоение общечеловеческих ценностей, оптимизация общения, при условии использования интерактивных форм взаимодействия, расширение связей с социальной и профессиональной средой, расширение кругозора ведёт к эффективному включению в профессиональную деятельность.

Юридическая деятельность относится к разряду таких, в которой личностно-профессиональные данные являются инструментом профессиональной деятельности.

Профессиональная составляющая данного понятия обусловлена тем, что развитие мировоззрения будущего юриста происходит в процессе учебной и профессиональной деятельности.

Способность личности к развитию профессионального мировоззрения – это имманентное развивающееся качество личности, которое может быть создаваемо в условиях педагогического взаимодействия, как процесса, при котором обучающиеся побуждаются к самоизменению, саморазвитию в соответствии с возникающим при этом положительным ценностно-ориентационным единством. Основными педагогическими условиями, обеспечивающими развитие указанного феномена являются: осуществление взаимодействия между обучающимися и педагогом на ценностно-личностном уровне, на основе обогащения духовно-нравственных характеристик личности, реализация в образовательном учреждении интерактивных средств, которые актуализируют процессы саморазвития педагога и обучающихся, расширение знаний у педагогов о сущности, механизмах.

Развитие мировоззрения будущего профессионала актуально в условиях современного общества, так как дает представление о личности, способной соответствовать гуманистическим общечеловеческим ценностям, осуществлять свою профессиональную деятельность, профилируя себя от профессиональной деформации, превентивная необратимые личностные изменения. Познание и усвоение общечеловеческих ценностей, оптимизация общения, при условии использования интерактивных форм взаимодействия, расширение связей с социальной и профессиональной средой, расширение кругозора ведёт к эффективному включению в профессиональную деятельность.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ СТУДЕНТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Кравчук Л.С.,

доц., зав. кафедрой иностранных языков
Белгородского юридического
института МВД России

В настоящее время профессиональная ориентация в современном обучении иностранному языку – приоритетное направление. Одним из требований профессионально ориентированного обучения иностранному языку является то, что оно должно учитывать профессиональные и учебные потребности студентов в языковой подготовке, их стремление овладеть иностранным языком с целью использования в будущей профессиональной деятельности.

Требование времени - компетентностный подход в обучении. Новый этап в развитии методики профориентированного обучения иностранному языку продиктован сегодня необходимостью привести обучение иностранному языку в вузах неязыковых специальностей в соответствие с потребностями общества и конкретными видами профессиональной деятельности их выпускников.

В числе ключевых предпосылок для внедрения инноваций в учебный процесс по иностранному языку наряду с признанием компетентностного подхода базовой категорией всей образовательной парадигмы, формированием коммуникативной компетенции как условия межкультурной коммуникации, внедрением современных образовательных технологий, включением элементов профессионализма в содержание учебных курсов,

особо важными являются приоритет личностно-деятельностной модели изучения иностранного языка, создание атмосферы сотрудничества и партнерства при взаимодействии преподавателей и студентов, развитие ответственности студентов за ход и результат овладения иностранным языком¹.

При совершенствовании профессионально ориентированного обучения иностранному языку особое внимание следует обращать на удовлетворение личностных и профессиональных потребностей обучающихся. Для определения данных потребностей целесообразно осуществить опрос выпускников и студентов вуза. Студент является активным участником совместной с педагогическим коллективом деятельности по получению высшего образования и имеет право участвовать в оценке образовательной деятельности.

Вопросы оценки качества обучения приобретают все большее значение в современной педагогической теории и практике. Повсеместно осознается необходимость совершенствования методов и процедур оценки – как образовательных программ, так и результатов их освоения с учетом соответствия получения обучающимися компетенций потребностям рынка труда, индивидуальным запросам и общества в целом. В этих условиях существенно возрастает значение анализа предпосылок совершенствования оценки качества преподавания учебных дисциплин.

Современный преподаватель вуза обязан обладать такими профессионально значимыми личностными качествами, как доброжелательность, эмпатия, коммуникативность, энтузиазм, терпимость, корректность, тактичность, самокритичность, артистичность, организаторские способности, стремление к постоянному самосовершенствованию и такими важнейшими ценностными ориентациями, как уважение человеческой личности, признание и уважение плюрализма жизненных позиций, понимание учения как способа жизнедеятельности человека, осознание и признание определенной возрастными социально-психологическими особенностями роли обучающихся в организации процесса обучения.²

В компетенцию преподавателя высшей школы входит умение организовать процесс обучения с учетом социально-психологических особенностей обучающихся при доминирующем положении педагога, который определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. Эта модель деятельности преподавателя предусматривает следующие основные действия и функции: наблюдение, проведение диагностических тестов, анкет, собеседований; проведение диагностических опросов, отслеживание учебной работы обучающихся, использование предусмотренных программой обучения содержания, источников, средств, форм обучения, что дает возможность осуществления совместных с обучающимися действий по планированию, созданию благоприятных условий, по реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения. При этом преподаватель решает задачи создания обучающимся благоприятных условий для овладения нужными им знаниями, умениями, навыками, личностными качествами и ценностными ориентациями, а также стратегиями, формами, методами обучения.

В настоящее время во многих вузах России проводится мониторинг качества образовательных услуг, в том числе и по иностранному языку. Он предполагает органи-

¹ Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) / Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 12 (645). Педагогические науки. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2012. С. 1-11

² Жигалев Б.А. Факторы совершенствования оценки качества профессионального образования специалистов в вузе / Психолого-педагогические проблемы развития образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 16 (595). Педагогические науки. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. С. 25.

зацию многоуровневого контроля качества обучения, нацелен на постоянное, своевременное улучшение его процессов благодаря их регулярному и объективному измерению. В проведении мониторинга ещё не сложились определенные тенденции, стереотипы. Одним из инструментов мониторинга качества образовательных услуг является социологический опрос участников образовательного процесса, в первую очередь студентов. Мониторинг позволяет определить учебные и профессиональные потребности студентов и оценить степень взаимодействия преподавателей и студентов в учебном процессе по иностранному языку.

Преподаватель заинтересован в том, чтобы лучше узнать своих студентов понять их потребности и принять во внимание их предложения относительно совершенствования системы преподавания иностранных языков и модернизации как курса обучения, так и учебных материалов по иностранному языку.

Анализ результатов социологических опросов проводится в целях:

- 1) уточнения стратегии обучения;
- 2) уточнения задач преподавателей кафедры в связи с разработкой курса обучения иностранному языку и его методического обеспечения.

Преподавателей интересуют критические взгляды выпускников и студентов на организацию курса обучения иностранному языку, на содержание учебных материалов, на формы проводимых учебных занятий, на методические приемы управления учебной деятельностью, на использование технических средств в учебном процессе.

При проведении анкетирования могут быть использованы современные информационно-коммуникационные технологии. Для опроса необходимо создать электронную анкету, доступ к которой организовать с кафедрального сайта. Для обеспечения репрезентативного участия анкетирования можно проводить в анонимной форме. Данные, вводимые при заполнении анкеты, фиксируются в файле, который отправляется на данный электронный адрес. Автоматизация процесса анкетирования способствует как его быстрому проведению, так и осуществлению компьютерной обработки полученных данных и последующему статистическому анализу результатов в сжатые сроки.

Анкета «Преподаватель глазами студентов» отражает специфику предмета иностранный язык, содержит 4-5 основных вопросов и 2 поля для ввода студентами комментариев относительно деятельности преподавателя и деятельности кафедры иностранных языков. Обучающимся предлагается оценить деятельность преподавателя по десятибалльной шкале, а комментарии давать в свободной форме, что позволит получить замечания и предложения студентов о широком круге вопросов, связанных с организацией учебного процесса¹.

Вопросы анкеты позволяют узнать мнения обучающихся: об умении преподавателя кафедры ясно и доступно излагать материал, вызывать интерес к изучению иностранного языка и поддерживать его, об объективности процесса оценивания иноязычных знаний и умений обучающихся, о доброжелательности и тактичности преподавателей в отношении к ним и т.д. Можно включить вопрос, который позволит определить, в достаточной ли мере преподаватели обучают приемам самостоятельной работы с языковым материалом, которыми должны овладеть обучающиеся с целью изучения иностранного языка (использование справочной учебной литературы, приобретение навыков самоконтроля и самокоррекции и т. д.).

При статистическом анализе результатов анкетирования по каждому из вопросов учитывается средний балл. Кроме того, вычисляется средний балл в целом по всем во-

¹ Абубакирова Н.А. Социологический мониторинг студентов в целях повышения качества подготовки по иностранному языку / Приоритетные направления в обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 12 (618). Педагогические науки. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 191.

просам анкеты. Обобщенные данные оценки деятельности преподавателей кафедры, изложенные студентами в комментариях, сообщаются в корректной форме каждому преподавателю.

Социологический мониторинг дает возможность не только оценить научный и профессиональный потенциал кафедры глазами студентов, но и предоставляет большой и ценный объем информации, изучения которой позволяет определить задачи модернизации учебного процесса по дисциплине. Анкетирование позволяет критически пересмотреть содержание разделов курса иностранного языка, помогает обнаружить участки в курсе обучения, требующие корректировки, а иногда и переработки.

Проведение мониторинга качества обучения позволяет осуществлять поэтапный контроль успешности достижения обучающимися намеченного уровня обученности по иностранным языкам, определять причины возможного снижения качества обучения языковой подготовке и вовремя устранять их. Однако при организации и проведении социологического мониторинга имеет место ряд моментов, требующих осмысления и коррекции:

1. Необходимость и целесообразность проведения анонимной формы анкетирования. Анонимная форма опроса, касающаяся конкретных людей, противоречит нормам гласности, определенным этическим нормам, сложившимся в вузах. Преподаватель оценивает студента гласно, выставя ему оценку, а студент преподавателя - анонимно. Таким путем студентов приучают не к гласности, не к открытым выступлениям, а к кулуарному обсуждению качеств преподавателя.

2. Проявление субъективизма студентов. Слабоуспевающие студенты могут высывать оценки менее требовательным педагогам. С другой стороны, они не в полной мере способны адекватно оценить знания и эрудицию, профессионализм педагога. При такой форме опроса сохраняется возможность сведения счетов с требовательным преподавателем, поставившим низкую оценку во время сессии.

3. Недоработки в организации и методике анкетирования, которые снижают достоверность и надежность полученных результатов, а в целом в какой-то мере дискредитируют всю идею анкетирования.

4. Вопросы анкеты не позволяют измерить то, о чем напрямую спрашивают. Анкета позволяет только измерить некоторые объективные характеристики, исходя из которых отвечающий заполняет анкету. Анализируемая анкета позволит не только узнать, кто из преподавателей вообще остался незамеченным и его надо стимулировать к более активной педагогической деятельности, но и присмотреться к преподавателям, у которых сила взаимодействия со студентами необычайно велика.

5. Целесообразность пересмотра качеств, включенных в анкету. Те качества, по которым проводится оценка преподавателя, недостаточно структурированы. В качестве простейшей модели можно использовать модель, включающую три блока качеств, соответствующих выполнению педагогом вуза его функций: 1) как специалиста-предметника; 2) как воспитателя; 3) как дидакта, владеющего приемами обучения. Такой подход позволил бы получать характеристику педагога по наиболее значимым для него качествам.

Научно обоснованное применение анкеты «Преподаватель глазами студентов», как и применение любого психодиагностического метода, требует накопления нормативных данных, которые позволяют осуществлять сравнительную оценку преподавателей, находящихся в различных конкретных ситуациях. В существующей анкете определяется только средний балл, полученный преподавателем, и дальнейшее сравнение преподавателей осуществляется на основании сравнения этого балла. А это не всегда верно. Например, оценки преподавателей-мужчин, которых оценивает группа, состоящая в основном из студенток-девушек, могут существенно отличаться от оценок пре-

подавателей-женщин, полученных в тех же группах, при равном уровне профессиональных знаний преподавателей, владения методикой воспитания и обучения.

«Что лучше? Быть добрым или злым?» Среднюю оценку получает тот преподаватель, о котором ничего особенного не помнят. Сильное взаимодействие оставляет в сознании четкий след (доброта и строгость, сложность и простота, любое их сочетание). «Плохо», когда преподавателя не помнят, но слишком сильное воздействие воспринимается как очевидный дискомфорт. «Золотая середина» действительно в середине.

В целях повышения качества языковой подготовки обучающихся рекомендуется регулярное проведение социологического мониторинга, предполагающего разработку разных форм опросов студентов с целью наблюдения за развитием их личностных характеристик, за приобретением ими учебных умений, для анализа их оценки учебного процесса как потребителей образовательных услуг и т. д. Учет полученных данных опроса, безусловно, поможет преподавателям совершенствовать организацию учебного курса по иностранным языкам и обновлять его.

Литература:

1. Абубакирова Н.А. Социологический мониторинг студентов в целях повышения качества подготовки по иностранному языку / Приоритетные направления в обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 12 (618). Педагогические науки. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 189-193.

2. Жигалев Б.А. Факторы совершенствования оценки качества профессионального образования специалистов в вузе / Психолого-педагогические проблемы развития образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 16 (595). Педагогические науки. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. – С. 22-31.

3. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) / Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 12 (645). Педагогические науки. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 9-24.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОМСКОЙ АКАДЕМИИ МВД РОССИИ

Малахова М.Н.,

к.филол.н., доц., зав. кафедрой

иностраннных языков

Омской академии МВД России

В современных условиях значительно возрастает роль профессионального сотрудничества с зарубежными коллегами. Однако наличие у специалистов, объединенных общими целями и профессиональной сферой деятельности «языкового барьера», значительно снижает эффективность иноязычной профессиональной коммуникации. В связи со вступлением России в мировое экономическое пространство и подписанием Болонской конвенции остро встает проблема высокого уровня языковой подготовки специалистов в условиях учебного двуязычия. Обучение иностранному языку как инструменту международного профессионального общения ставит своей окончательной це-

лю формирование языковой личности, обладающей полноценной иноязычной коммуникативной компетентностью.

Возможности и способы формирования языковой личности профессионала правоприменения не могли не вызвать живого интереса у преподавателей кафедры иностранных языков Омской академии МВД России. Этому вопросу было посвящено научное исследование, проведенное работниками кафедры в 2009-2011 годах.

Предметом исследования явился профессиональный лексикон, профессиональный дискурс и концептуальная структура картины мира сотрудника правоохранительных органов, инновационные методы развития вторичной языковой личности.

Целью исследования стало изучение качественных характеристик языковой личности в рамках ее трехуровневой структуры и выявление оптимальных инновационных способов формирования вторичной языковой личности будущего специалиста охраны правопорядка в условиях искусственного билингвизма.

При проведении исследования использовались методы сравнительного анализа соответствующих методик обучения иностранным языкам, сравнительного анализа имеющихся учебных пособий для обучения иностранным языкам студентов юридических специальностей, методы анкетирования, тестирования, метод анализа словарных и авторских дефиниций, сплошной и ограниченной выборки.

Исследования языковой личности неоднократно предпринимались в научной литературе. Наиболее полное и систематичное обоснование этого понятия изложено в работах отечественных и зарубежных специалистов Ю.Н. Караулова, В.П. Конецкой, Л.П. Крысина, Н.Д. Гальсковой, И.И. Халеевой, А. Маслоу, К. Роджерса.

По словам Н.Д. Гальсковой, «результатом любого языкового образования должна явиться языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации»¹.

Под языковой личностью понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью»².

Актуальность проведенного кафедрой иностранных языков Омской академии МВД России исследования подчеркивает тот факт, что в новой редакции примерной программы учебной дисциплины «Иностранный язык», рекомендуемой для направления подготовки специальностей 031001 – Правоохранительная деятельность и 030901 – Правовое обеспечение национальной безопасности (2011 г.), первой среди основных задач дисциплины называется «совершенствование первичной языковой личности и формирование вторичной языковой личности в процессе обучения иностранному языку, повышение общей культуры общения».

В ходе исследования был изучен словарный состав и лексико-семантические уровни подязыка правоохранительной деятельности, выявлены лингвистические характеристики терминологии охраны правопорядка; полученные в результате анализа характеристики вербально-семантического и лингвокогнитивного уровней вторичной языковой личности представлены в виде учебных пособий и учебно-методических материалов: практикума «Scope of Policing» (Сфера деятельности полиции), пособия «Сценарии ролевых игр с методическими рекомендациями для преподавателей», учебно-методических материалов по развитию и совершенствованию навыков фонетического

¹ Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н.Д. Гальскова, И.И. Гез. М., 2006. С. 65.

² Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. С. 104.

чтения «Читай правильно», учебно-методических материалов по дисциплине «Иностранный язык» для развития грамматических умений, учебного пособия по английскому языку для развития устной и письменной речи «NewsinUse».

Использование вышеупомянутых учебно-методических материалов способствует многогранному формированию вторичной языковой личности.

Этой цели служит и организация деятельности курсантов в рамках научного кружка, заседания Клуба любознательных, посещение театров города с последующим обсуждением спектаклей на английском языке, конкурс поэтического перевода, ежегодные итоговые языковые конференции курсантов второго курса и другие формы работы, с энтузиазмом проводимые преподавателями кафедры иностранных языков Омской академии МВД России.

Результатом построенного подобным способом образовательного процесса и является вторичная языковая личность, обладающая такими качествами, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению.

В настоящее время исследование продолжается нашей кафедрой в двух направлениях: формирование языковой личности в процессе обучения иностранным (английскому и немецкому) языкам для специальных целей в образовательном учреждении МВД России и формирование языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному курсантов из Кыргызской Республики и Республики Монголия.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М., 2006. – 336 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987. – 263 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Малкова Т.В.,
ст. преподаватель кафедры
иностраных языков
Санкт-Петербургского
университета МВД России

В условиях современной России проблема совершенствования профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел рассматривается совершенно по-новому. Реалии таковы, что на первое место сегодня выходят вопросы, связанные не просто с профессиональной осведомленностью и подготовленностью сотрудников полиции, а с их профессиональной компетентностью и профессиональной культурой. Необходимость формирования языковой культуры в системе высшего профессионального образования МВД России вызвана рядом объективных причин политического, социального и методологического характера.

Социально-экономические условия в России на современном этапе, ее переход на инновационный путь развития, стремительное внедрение информационных технологий, вхождение в международное образовательное пространство, интеграция России в

мировое сообщество приводят к значительному расширению международных контактов сотрудников органов внутренних дел. Очевидно, что интенсивный обмен информацией и специалистами, международное сотрудничество в сфере противодействия различным видам преступности и терроризму, работа в Интерполе, служба в подразделениях ООН, учеба и стажировки за рубежом невозможны без знания иностранного языка. Подготовка высококвалифицированных сотрудников полиции предполагает их умение постоянно обновлять свои профессиональные знания через изучение литературы и специальной документации, в том числе и на иностранном языке. Стремительная компьютеризация основных видов деятельности, в том числе в правоохранительных органах, также требует знания иностранных языков, овладения основами международного права, знания законодательства и правовых систем зарубежных стран. Именно сотрудники органов внутренних дел несут ответственность за поддержание правопорядка и оказание помощи иностранным туристам и гражданам во время подготовки и проведения крупных культурно-массовых мероприятий на территории России, в частности XXVII Всемирной летней универсиады 2013 г. в г. Казани, XXII Олимпийских игр и XI Паралимпийских игр 2014 г. в г. Сочи и других. Воспитанию специалиста, компетентного не только в профессиональном, но и в коммуникативном, духовно-нравственном, профессионально-этическом отношении активно способствует изучение иностранного языка. Сегодня существенно меняются требования к уровню владения иностранным языком, при этом первостепенное значение приобретают практические навыки, предполагающие высокий уровень речевой иноязычной культуры в сфере делового общения. Без сомнения, не владея иностранным языком и не обладая необходимыми навыками языковой культуры, сотрудники правоохранительных органов не смогут эффективно исполнять свои профессиональные обязанности.

В настоящее время меняется и сам облик офицера полиции, определяющими компонентами которого становятся высокая степень профессиональной, социальной и личностной компетентности. Сегодня сотрудник органов внутренних дел должен уметь решать сложные задачи, обладать коммуникативными способностями и такими ключевыми квалификациями как ответственность, заинтересованность, самостоятельность, толерантность, гибкость, креативность, критичность, способность к интеграции и активному и плодотворному взаимодействию со специалистами других сфер, в том числе и с зарубежными коллегами.

Поскольку для развития полицейского взаимодействия и для четкого и быстрого обмена информацией самым значительным препятствием является языковой барьер, неотъемлемой и значимой частью профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции должно стать владение иностранным языком как средством коммуникации, позволяющим эффективно решать проблемы профессионального и социального характера. Так как иностранный язык позволяет обновлять профессиональные знания и расширяет возможности получения значимой информации не только из прочитанного материала, но и из устного общения с коллегами из разных стран, как учебный предмет он вносит существенный вклад в формирование профессиональной готовности сотрудника органов внутренних дел.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников и рассматривает способность к деловому общению и профессиональной коммуникации на иностранном языке как одну из общекультурных компетенций, которыми должны обладать выпускники вузов. Все это диктует необходимость активизации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в системе высшего профессионального образования МВД России, на-

правленного на формирование языковой личности будущего работника правоохранительных органов.

Целью совершенствования подходов в организации и содержании образовательного процесса на кафедре иностранных языков СПб университета МВД России является развитие системы коммуникативной подготовленности, к которой относятся знания, навыки, умения, необходимые для организации межличностной коммуникации. Таким образом, одной из основных целей обучения становится выработка коммуникативных навыков и умений, без которых невозможно освоить политическую культуру, культуру межличностного и межнационального общения, то есть значимым компонентом содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» становится в данном случае культура.

Под языковой культурой будущего сотрудника органов внутренних дел понимается культура общения с иностранными коллегами, основанная на полученных на занятиях знаниях о различиях русскоязычной и иноязычной культурных традициях. Таким образом, в данном контексте языковое образование предполагает: наличие коммуникативной компетенции, которая позволит общаться в бытовой сфере и использовать иностранный язык для профессиональных целей; владение фоновыми знаниями об иностранном языке и странах изучаемого языка; знакомство с культурой профессионального общения на иностранном языке, включая знания специфики вербальной и невербальной коммуникации. Содержанием языкового образования предусматривается формирование соответствующих умений в социокультурной и профессионально-деловой сферах, познание иноязычной культуры, духовное совершенствование на базе новой культуры, постижение системы ценностей других народов, воспитание патриотизма и интернационализма. Следовательно, задачей курса иностранного языка помимо формирования таких умений, как чтение и понимание литературы по специальности, самостоятельной работы над совершенствованием приобретенных умений и навыков владения языком с учетом специфики служебных задач, использования справочной литературы, материалов СМИ, специальной и справочной документации, является формирование умения грамотно вести диалог на иностранном языке.

Для достижения поставленных задач преподавателями кафедры иностранных языков СПб университета МВД России были разработаны новые учебные пособия по трем иностранным языкам (английский, немецкий и французский), предназначенные для сотрудников ОВД, обеспечивающих охрану правопорядка на период подготовки и проведения XXII Олимпийских игр и XI Паралимпийских игр 2014 г в г. Сочи. Эти учебные пособия носят профессионально-ориентированный характер и отвечают требованиям к формированию языковой культуры в системе высшего профессионального образования МВД России. На их основе в структуру курса дисциплины «Иностранный язык» включены дополнительные разделы по практическому иностранному языку, задачи которых определяются коммуникативными, прагматическими, познавательными и социокультурными потребностями будущего офицера полиции.

Организация языкового обучения по этим учебным пособиям основывается на личностно-ориентированном подходе, стимулирующем мотивированность обучения и познавательную деятельность курсантов университета и слушателей факультета повышения квалификации, чья подготовка к несению службы по охране правопорядка во время подготовки и проведения XXVII Всемирной летней универсиады 2013 г. в г. Казани в настоящий момент построена на их основе.

Тематика изучаемого разговорного материала новых учебных пособий включает бытовое, страноведческое и профессионально-ориентированное направления. Разговорные блоки базируются на материале диалогов, предполагают изучение основных структур иностранных языков, преподаваемых на кафедре, имеют практическую на-

правленность и максимально приближены к реальности, так как в большинстве своем построены на аутентичных материалах.

Курсанты и слушатели в ходе учебного процесса имеют возможность разговорной практики по иностранному языку, уделяя этому 20-30 минут от общего времени на каждом занятии. Разговорные блоки включают в себя следующую тематику: контакты с гражданами, представление и знакомство, приветствие и прощание, выражение благодарности, общение в аэропорту и на вокзале, общение по телефону и почте, ориентация в городе, встреча, обмен новостями, описание внешности, оказание первой доврачебной помощи и другое. Обучение носит практическую направленность, так как позволяет воссоздать на занятиях реальные коммуникативные, жизненные и психологические ситуации, отражающие логику действий офицера полиции в той или иной ситуации. В процессе обучения иностранному языку на кафедре СПб университета МВД России наряду с образовательными целями реализуются и воспитательные цели: расширение кругозора курсантов, повышение уровня общей культуры и образования, культуры мышления, общения и речи, воспитание культуры межнационального общения и толерантного поведения.

Подготовка высококвалифицированных кадров полиции является важнейшим направлением государственной деятельности, обеспечивающим реализацию правоохранительной функции. В соответствии с требованиями социального заказа средствами дисциплины «Иностранный язык» формируется профессионально-коммуникативная культура курсантов, языковая личность будущих сотрудников правоохранительных органов. Таким образом, представляется, что реализуемый в СПб университете МВД России подход к организации и содержанию образовательного процесса обучения иностранным языкам служит улучшению качества профессиональной подготовки и способствует формированию языковой культуры курсантов и практических работников органов внутренних дел.

СОВРЕМЕННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Мокрецова Н.М.,

к.филол.н., доц.,

Восточно-Сибирский институт

МВД России

Вузовская языковая подготовка в значительной степени содействует формированию социально-профессионального аспекта личности будущего специалиста. Овладение специальностью в процессе обучения и практика в сфере профессиональной деятельности способствуют усилению научных представлений о мире. Субъект вербальной деятельности становится профессиональной языковой личностью, реализуя себя через научный тезаурус, и, соответственно, через текстовую деятельность.

Важными характеристиками профессиональной языковой личности являются деятельность в профессиональной сфере, социальная полифункциональность и формирование научной картины мира в процессе образования. Деятельность в профессиональной сфере формируется по мере освоения научной картины мира как социализация, т.е. последовательное прохождение разных уровней сложности специальной деятельности. Социальная полифункциональность понимается как способность к актуализации нескольких социальных ролей, требующих разной степени освоения мира. Как правило, большинство этих ролей требует обыденного уровня сознания, однако в репертуаре со-

циальных ролей обязательно присутствует профессиональная роль, осуществляемая благодаря формированию научной картины мира в сознании носителя языка. Процесс формирования научной картины мира в процессе обучения представляет собой континуум последовательных переходов от наивной к научной картине мира, которая является условием многомерности сознания носителя языка.

Сущностным свойством профессиональной языковой личности является дискурс, т.е. сложная деятельность, представляющая собой единство двух самостоятельных видов деятельности – познавательно-практической и речевой, направленная на формирование картины мира. Профессиональная языковая личность – это носитель языка, характеризуемый на основе анализа дискурса с точки зрения использования в дискурсе системных средств данного языка для отражения видения им окружающий действительности и для достижения специальных целей в этом мире. Структура дискурса соотносима со структурой профессиональной языковой личности, которой, как и языковой личности, присущи мотивационно-деятельностный и когнитивный уровни, а также лингвистический уровень, репрезентирующий язык как текст, систему и способность¹.

Инструментом включения профессионального и научного дискурса в вузовское образование является учебная книга. Отечественная методика рассматривает теорию учебника в качестве центрального звена управления учебным процессом. В нашей стране в XX веке теория создания учебников и учебных пособий рассматривалась с точки зрения следующих аспектов: научно-педагогические основы создания и совершенствования учебных книг (В.Г. Бейлинсон), дидактическая теория построения учебника (И.Я. Лернер, И.К. Журавлев, В.В. Краевский) в 60-е годы; проектирование образовательного процесса посредством учебников и учебных пособий (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Н.Ф. Талызина) в 70-е годы; проблемы вузовского учебника (Н.И. Тупальский, П.Г. Буги) в 80-90-е годы. Теоретические основы разработки электронных образовательных изданий осуществлялись В.С. Тоискиным, В.В. Красильниковым в начале XXI века. Концептуальные основы создания современной учебной книги в России берут начало в трудах названных исследователей и ученых.

По определению, учебное пособие – это учебное издание, дополняющее или заменяющее (частично или полностью) учебник. Качественно составленное учебное пособие придает учебному процессу особую профессиональную направленность, системность, логичность и завершенность.

Требования к учебному пособию – это условия, без которых оно не сможет реализовать поставленные цели обучения. Именно требования – общедидактические и собственно методические – являются детерминантом его функций, своеобразными условиями проявления его свойств. К общедидактическим требованиям относятся соответствие потребностям учебного процесса, целенаправленность, общая ориентация на цель, мотивация обучающихся, стимулирование познавательной активности обучающихся, методическая и дидактическая поддержка. Собственно методические требования к учебному пособию составляют системность и комплексность, преимущество материалов учебного пособия, научно обоснованный подход к отбору учебного материала для различных целей, включение в учебное пособие активных методов обучения, деловых игр, ролевых ситуаций, работы с кейсами (изучение конкретных случаев / проблем / ситуаций), выполнение проектов и т.д.

К критериям отбора и организации содержания учебной книги относят соответствие целям обучения; учет возрастных особенностей обучающихся и профессиональной специфики их подготовки; учет коммуникативно-познавательных интересов обучающихся, их личностных / профессиональных потребностей; учет уровня обученности.

¹ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987; Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: Наука, 1999.

Построение и содержание учебной литературы по иностранному языку призвано расширять профессиональные знания обучающихся, развивать умения профессионально ориентированного общения и, в конечном счете, формировать социально-профессиональный аспект личности будущего специалиста.

С учетом вышесказанного, можно сформулировать ряд основополагающих принципов построения учебных пособий, которые способствуют полноценной подготовке специалиста к межкультурному общению в профессиональном сообществе, т.е. становлению и развитию профессиональной языковой личности специалиста.

1. Направленность на специальные требования в плане владения умениями межкультурного общения и на профессионально ориентированные коммуникативные потребности обучающихся. Реализация принципа предполагает, что пособия включают предтекстовые и послетекстовые задания, формирующие необходимые умения для успешного выполнения должностных обязанностей и умений, потребность во владениями которыми испытывают сами обучающиеся.

2. Учет личностных качеств. К личностным особенностям обучающихся относятся умственная и нравственная зрелость, сложившееся мировоззрение, самостоятельность, критичность, пик интеллектуальных и познавательных возможностей, осознание необходимости принятия ответственных решений¹. В условиях неязыкового вуза текст является основой создания развивающей речевой среды, средством формирования языковой личности специалиста. Поэтому названный принцип реализуем при отборе и включении текстов с учетом их содержательной ценности². Представляется важным использование поисковых заданий с применением справочных материалов, культуроведчески-познавательных и лингвокультуроведческих заданий, заданий с ценностно-ориентационной направленностью.

3. Соответствие структуры и содержания учебной книги целям иноязычного межкультурного общения, в частности формированию определенного уровня профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции специалиста. Необходим отбор и организация языкового, речевого и социокультурного материала на основе знаний, навыков, умений, составляющих межкультурную коммуникативную компетенцию современного российского специалиста. При подборе текстов и разработке упражнений также следует учитывать уровень образованности обучающихся, уровни владения иностранным языком и потребности в достижении уровня владения. Ориентация на многоуровневость нацеливает на создание разноуровневых упражнений, отличающихся по степени трудности вариантов выполнения упражнения или задания.

4. Обусловленность содержания материалов необходимостью формирования коммуникативной компетенции специалистов как субъектов диалога культур. Полезны коммуникативно-познавательные и коммуникативно-поисковые задания, способствующие пониманию того, как функциональные факторы влияют на выбор языковой формы высказывания. Целесообразно включать коммуникативно-ориентированные упражнения, в том числе проблемные задания профессионально ориентированного характера, которые развивают умения варьировать речь в зависимости от задач и условий общения и направлены на взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности с учетом приоритетности умений в видах речевой деятельности в зависимости от специфики профессиональной деятельности.

5. Использование аутентичных текстов при разработке учебной литературы. Принцип предполагает включение неадаптированных иноязычных текстов различных

¹ Педагогика и психология высшей школы / Отв. Ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д : Феникс, 2002.

² Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного / Сост. Л.Б. Трушина. М.: Русский язык, 1981.

функциональных типов, с чтением, прослушиванием или написанием которых специалист встретится в профессиональной деятельности.

Иллюстрацией использования принципов построения учебной книги является структура и содержание учебного пособия «Английский язык для юристов» (Иркутск, 2011)¹, предназначенного для курсантов и слушателей, обучающихся по специальности высшего профессионального образования «Юриспруденция». Учебное пособие состоит из двух частей. Вводно-коррективный курс предназначен для обучающихся с низким уровнем языковой и речевой компетенции. В нём систематизируется лексико-грамматический материал средней школы, который является базой для основного курса обучения. Первая часть включает вводно-коррективный курс, тематические циклы «I am a Law Enforcement Officer» и «Higher Law Enforcement Professional Education». Вторая часть включает циклы «The Legal Profession», «Crime and Punishment», «Criminal Investigation», «The Court System of Great Britain», «Crime Prevention», «Police Activities», «Human Rights», «The Problems of Fighting Corruption in the Modern World». Каждый цикл содержит лексический минимум, грамматический раздел, упражнения для отработки лексико-грамматического материала и задания, направленные на овладение видами речевой деятельности. Представленные в каждом разделе тексты предназначены для практики разных видов чтения. Материалы под рубрикой «It is interesting to know» знакомят с лингвострановедческой информацией. Используемые материалы аутентичны, современны, интересны. Всё вышеперечисленное способствует формированию положительной мотивации при изучении английского языка и развитию профессионально ориентированной социокультурной компетенции обучающихся, формирует их этическую культуру и предоставляет возможность участия в профессиональном дискурсивном сообществе.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ

Христова Н.А.,

к.филол.н., ст. преподаватель
кафедры иностранных языков
БЮИ МВД РФ

Язык – это система символической коммуникации. Его символы – слова, жесты и прочие знаки служат сигналом для лингвистической координации действий. Это, в свою очередь, порождает понятие объектов, и символы таким образом оказываются связаны с нашими мыслительными образами объектов. Мы люди погружены в язык и постоянно плетем обволакивающую нас лингвистическую паутину. Мы координируем наше поведение посредством языка, и посредством языка мы конструируем свой мир. Мир, зримый каждым из нас – это не Мир, но мир, конструируемый нашими совместными усилиями... (У. Матурана).

Базовый принцип обучения билингвов русскому языку как неродному – учет особенностей русского языка и русской культуры в учебном процессе, который необходим так же, как и сохранение базовых ментальных исторических связей личности с истоками своей нации через национальный (родной) язык и культуру.

Характеристика билингвизма

Исследование общих вопросов билингвизма (двуязычия) имеет большое научное и практическое значение. Описание этого явления с различных точек зрения было

¹ Английский язык для юристов: В 2 ч. Ч 1: Учебное пособие / Сост.: Н.М. Мокрецова, Е.Б. Поварисова, Н.А. Четверухина; под ред. С.В. Пятчиной. Иркутск: ФГОУ ВПО ВСИ МВД России, 2011.

впервые предпринято Е.М. Верещагиным. Если цель педагога – найти, обосновать кратчайшие и эффективные пути обучения новому языку, то он непременно проявляет интерес к наработкам психологии, психолингвистики, этнопсихологии, этнолингвистики в области обоснования сути двуязычия и анализа ее характеристик.

Определим необходимые для раскрытия темы понятия. Прежде всего монолингвизм, би-, полилингвизм. Человека, использующего в семье и во всех иных ситуациях общения одну, так называемую первичную языковую систему, природный, родной язык, называют **монолингвом** (буквально: *одноязычным*). В случае, если человек является носителем двух систем общения и в определенных ситуациях иная, вторичная система используется самостоятельно и активно, то это **билингв** (буквально: *двуязычный человек*). Относящиеся к первому и второму случаю умения, т.е. умения, присущие соответственно монолингву и билингву, называются **монолингвизмом** и **билингвизмом**. Иными словами, билингвизм – способность индивида пользоваться попеременно двумя языками и реализация этой способности на практике. **Полилингвизм**, многоязычие представляет собой совокупность речевых умений и коммуникативной компетенции говорящего, позволяющих использовать в общении несколько языковых систем.

Существует узкое и широкое понимание билингвизма. Под билингвизмом в узком смысле этого слова понимается более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным. Билингвизм в широком смысле слова представляет собой относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения. С этой точки зрения минимальным уровнем владения вторым языком можно считать уровень, достаточный для выполнения индивидом речевых действий, в процессе которых реализуются те или иные функции языка. Если владение языком ниже этого уровня, то нет достаточных оснований считать такое владение признаком билингвизма. Установление уровня владения русским языком билингва является основанием для определения содержания обучения, приемов и методов учебной работы.

Среди относящихся к данной теме вопросов интересна проблема связи возраста и степени успешности овладения новым, неродным языком. Американским психологом В. Пенфильдом в результате лонгитюдных исследований были получены данные о том, что в физиологическом плане пластичность коры головного мозга наиболее высока в возрасте до 10 или самое большее 14 лет. В отроческом возрасте (применительно к обучению языку) пластичность коры ослабевает, но в то же время приобретает пластичность по отношению к иным сферам деятельности человека. В. Пенфильд рекомендует начинать обучение языку как можно раньше, поскольку именно в детстве, когда язык учится не с самоцелью, а в качестве средства постижения мира, этот путь изучения оказывается наиболее естественным.

Билингвизм и культура. Ученые, создающие и уточняющие теории обучения языкам, давно отказались от изучения языка *релятивно*, т.е. исходя из системы единиц каждого уровня, и уже не один десяток лет изучают связи языка и культуры, в том числе в билингвальном аспекте. Давно признанными считаются аналогии между языком и этикетом; концепция тождества последних предложена К. Паком, назвавшим этикет «беззвучным языком».

Невербальный язык в некоторых случаях не несет коммуникативной нагрузки, лишь указывая на принадлежность или непринадлежность субъекта к определенной этнокультуре (сравните: *при счете русские загибают пальцы в кулак, а европейцы разгибают пальцы кулака*). Такого рода формы справедливо назвать **слабо информативными**. Им противопоставляется **коммуникативное невербальное поведение**, благодаря которому адресат получает вполне конкретную информацию, если готов к ее расшифровке. К такого рода коммуникативному поведению относят обычаи и традиционные нормы поведения (ритуалы рождения, свадьбы и др.). Так, в Индии при встрече приня-

то вешать на шею гирлянду, в Европе – дарить цветы, причем в Западной Европе – только женщинам. Говоря о себе, европеец показывает рукой на грудь, а японец – на нос. Японец, рассказывая о постигшем несчастье, не делает скорбного вида, может даже улыбаться, чтобы «не расстроить слушающего», в европейских странах это могут признать кощунственным. Звук «ш–ш–ш» в обиходе русских – призыв к тишине, в США – неодобрение выступающего и т.д., т.е. невербальное поведение может быть не только коммуникативным, но и **коммуникативно-запрещающим**.

Установлено, что до 55% всей устной смысловой информации может быть передано **паралингвистическими средствами**: интонацией, жестикуляцией, мимикой. Изучением невербальных средств речевого общения занимается раздел языкознания – **паралингвистика**, а их смысловая нагрузка свидетельствует о необходимости владения этими средствами. Обучение паралингвистическим средствам предполагает ряд этапов:

- выбор частотных, употребительных невербальных средств общения в родном языке и их сопоставление с невербальными средствами неродного, нового языка;
- осознанная имитация невербальных средств изучаемого языка;
- активизация и использование в общении.

Для методики интересен сопоставительный анализ невербальных средств в разных языках, тем более что традиции и обычаи в невербальном поведении часто не совпадают. Так, жест, которым русский сокрушенно демонстрирует пропажу или неудачу, у хорвата означает признак удовольствия и успеха. Если перед голландцем покрутить указательным пальцем у виска, то эффект будет противоположным: кто-то сказал очень остроумную фразу. Для представителей африканского менталитета смех – не признак веселья, а показатель замешательства. Европейцу не важно, какой рукой ему подадут книгу: левой или правой. Представитель же Ближнего Востока, где левая рука считается нечистой, в таком случае не возьмет ни деньги, ни подарок и будет чувствовать себя оскорбленным.

В характеристике двуязычия небезынтересен динамический аспект «смены» языка и приближение системы культурных компонентов одного этноса к культуре другого этноса, который именуют **аккультурацией** (иногда – деэтнизацией).

Усвоение иной культуры в процессе овладения новым языком начинается со слабой, или начальной, аккультурации, которая характеризуется наличием **адаптации** – процесса приспособления индивида к условиям новой социальной среды, когда примиряются «конфликтующие нормы»; соединяются исконные и «чужие» компоненты культуры. Адаптации соответствует **субординативный билингвизм**.

Средняя, или продвинутая, аккультурация единой картины не дает: в одном и том же случае, применительно к одной и той же ситуации в поведении билингва адаптация то наблюдается, то нет.

Наконец, полная, или конечная, аккультурация, которой соответствует координативный билингвизм, означает, что индивид ведет себя правильно в культуре как родного, так и неродного языка. Обычно следствием полной аккультурации становится **ассимиляция** – утрата осознания особой этнической принадлежности, «растворение» в новой культуре (как правило, это характерно для третьего поколения иммигрантов).

Социологию, социолингвистику, лингвокультурологию и методику обучения неродному языку объединяет одна из насущных проблем современного социума – проблема **аккультурации личности** – процесса усвоения личностью, выросшей в одной культуре, компонентов другой культуры, **субкультуры** (совокупность норм, ценностей, стереотипов, отдельных возрастных и социальных слоев населения, неформальных объединений и движений), **картины мира** (совокупность знаний и мнений субъекта о реальной и мыслимой действительности, формируемой с помощью конкретного

языка и средств языковой номинации), **прецедентных текстов**(цитаты, ссылки, аллюзии и т.д.), понятны всем носителям данного языка и культуры; «прецедентность» текста указывает на то, что он входит в речевую практику, в «список» текстов, характерных для литературного фона «среднего» носителя данного языка, и к нему регулярно обращаются в прямой или косвенной форме.

Снисходительное отношение к проблеме аккультурации может стать причиной этнопсихологического разрыва между людьми, проживающими в одной стране.

Общедидактические и педагогические основы обучения билингвов

Общедидактические и педагогические основы обучения опираются на базисную науку – **педагогiku**, исследующую закономерности формирования личности в процессе образования. Положения педагогики служат исходными для решения важнейших вопросов построения системы обучения: вопроса о **целях** обучения, **содержании** и процессе обучения, **методах** и организационных **формах** обучения.

Так, ведущим компонентом системы обучения, оказывающим влияние на выбор содержания, форм, методов, средств обучения, является **цель** обучения – заранее планируемый результат деятельности. Выделяют

- **практическую** – определяет конечные требования к уровню владения языком, отражает общую стратегию обучения. В настоящее время практические цели формулируются с ориентацией на коммуникацию – практическое овладение неродным языком как средством устного и письменного общения. Практические цели определяются как ко всему курсу обучения, так и к отдельному этапу, занятию. Разрабатывается таким образом **иерархия целей**, которая направляет процесс обучения, способствует планомерному и последовательному овладению новым языком. На любом уровне каждая цель может быть детализирована в виде **задач обучения** – детального описания того, какими навыками и умениями должны овладеть обучающиеся, чтобы эффективно пользоваться изучаемым языком как новым средством общения. Практические цели должны быть реальными, а их достижение возможным в конкретных условиях;

- **образовательную** (общеобразовательную) – предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры обучающихся, расширения их кругозора, совершенствования культуры общения, приемов умственной деятельности;

- **воспитательную** – связывается с развитием всех сторон личности обучающегося, его мировоззрения, мышления, памяти, системы нравственных и эстетических взглядов, черт характера. Воспитательные цели отражают общую гуманистическую направленность обучения и реализуются как в процессе коллективного взаимодействия учащихся, так и в педагогическом общении преподавателя и обучающихся.

Цели и их иерархия определяют в свою очередь **содержание обучения** – иными словами, совокупность того, что должен освоить обучающийся в период обучения неродному языку, а именно: **педагогически адаптированную** систему языковых, лингвокультурных и социокультурных знаний, коммуникативно-речевых навыков, умений, компетенций.

Определяющими для методики обучения неродному языку являются **общедидактические принципы обучения** (наглядность, сознательность, доступность, посильность), впервые сформулированные Яном Коменским в XVI веке. Так, **принцип системности** и **последовательности** проецируется на обучение неродному языку в следующей системе рекомендаций: а) от простого к сложному; б) от легкого к трудному; в) от известного к неизвестному; г) от близкого к далекому. Вместе с тем получили обоснование и разработку **специальные методические принципы**, такие как коммуникативность и функциональность, устная основа обучения, опора на родной язык обучающихся, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, ряд других. К примеру,

- **принцип коммуникативности и функциональности** означает, что обучение должно быть организовано в условиях, максимально приближенных к естественным, в связи с этим на занятиях используются учебные, в том числе проблемные, ситуации, коллективные формы работы;

- **принцип концентрической организации материала** предполагает его распределение по циклам-концентрам; в каждом последующем концентре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым;

- **принцип учета родного языка** свидетельствует о такой организации учебного процесса (система упражнений; отбор материала, предупреждающего интерференцию), при которой учитывается опыт обучающихся в родном языке. Важно помнить, что языковые явления в родном и изучаемом языках могут совпадать полностью, частично либо не совпадать. Наибольшую учебную проблему представляют частично совпадающие явления. Явное или латентное, скрытое сопоставление в таком случае необходимо, поскольку анализ воспринятой «неродной» речи происходит на категориальной основе родного языка, равно как и высказывание на «новом» языке строится по модели родного языка или языка-посредника;

- **принцип минимизации** ограничивает содержание и объем учебного материала в соответствии с целями, задачами, этапом, профилем обучения. Минимум учебного материала представляет собой функциональную систему, адекватно отражающую систему языка в целом;

- **принцип комплексности и дифференцированности** реализуется в параллельном усвоении фонетики, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения, письма с самого начала обучения; при этом учитывается специфика работы над каждым отдельно взятым языковым или речевым аспектом.

Коммуникативная адаптация людей в новом обществе не всегда свидетельство духовной и моральной адаптации в новой культуре. Лингводидактическое решение этого вопроса состоит в разработке методики языковой подготовки на основе лингвокультуроведческого подхода к проблеме языковой социализации.

*Сборник материалов
межвузовского «круглого стола»
7 ноября 2012 г.*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ РОДНОГО,
ИНОСТРАННЫХ И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

Технический редактор

Н. А. Мартынова

Свидетельство о государственной аккредитации
Рег. № 1300 от 23.12.2011 г.

Подписано в печать _____.____.2012 г. Формат 60x90 ¹/₁₆.

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

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