

**Федеральное государственное казённое образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Орловский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации
имени В.В. Лукьянова»**

**ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ РОДНОГО,
РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ**

Сборник материалов
всероссийского круглого стола
7 ноября 2013 г.

Под редакцией Л. И. Анохиной

Орёл
ОрЮИ МВД России имени В.В. Лукьянова
2013

УДК 81
ББК 81.2
Ф79

Редакционная коллегия:

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

Ф79 «Формирование и совершенствование поликультурной языковой личности специалистов средствами родного, русского и иностранного языков», всероссийский круглый стол (2013 ; Орел). Всероссийский круглый стол «Формирование и совершенствование поликультурной языковой личности специалистов средствами родного, русского и иностранного языков», 7 ноября 2013 г. : [сборник материалов] / под ред. к. филол. н., доц. Л. И. Анохиной. – Орел : ОрЮИ МВД России имени В.В. Лукьянова, 2013. – 229 с.
ISBN 978-5-88872-115-5

Сборник подготовлен по материалам всероссийского круглого стола, проходившего 7 ноября 2013 года на кафедре иностранных и русского языков Орловского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.В. Лукьянова, посвященного вопросам формирования и совершенствования поликультурной языковой личности специалиста в образовательном процессе средствами филологических дисциплин. В публикуемых статьях и тезисах рассматриваются проблемы лингвистического, методического и психолого-педагогического планов. Предлагаемые вниманию читателя материалы отражают научные и практические интересы авторов публикаций – преподавателей высших и средних учебных заведений, а также общеобразовательных учреждений как МВД России, так 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

ПРЕДИСЛОВИЕ

В центре внимания участников всероссийского «круглого стола», организованного и проведённого на базе кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова, было обсуждение вопросов, которые связаны с актуальнейшей темой современности – формирование и совершенствование поликультурной личности специалистов средствами родного, русского и иностранных языков.

Предлагаемый вниманию читателя сборник сформирован по итогам работы «круглого стола» и представляет собой срез основных современных тенденций в исследовании проблемы формирования языковой личности специалиста.

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 в качестве фактора формирования языковой личности, терминологические и переводоведческие особенности изучения языка и др.

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

Вопросы, связанные с влиянием на формирование языковой личности специалиста психолого-педагогических факторов, являются 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.

Актуальность 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
Анохина Л.И. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ КАК УЧАСТНИКА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	9
Анохин Е.Е. ВЕЖЛИВОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ПРИНЦИПОВ РАЦИОНАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ С УЧАСТНИКАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ	13
Бессонова Ю.А. К ПРОБЛЕМЕ РЕЧЕВОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА	16
Болохонцева Н.М. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И ОБУЧАЮЩИМСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	19
Бондарева Н.А. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	22
Власов К.А. УЧЕТ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	26
Власова Л.А. ВЫЯВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ РОЛИ СОБЕСЕДНИКОВ (В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СУДЕБНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ)	29
Вознесенская Л.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ	32
Воронцова Ю.А. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ЮРИДИЧЕСКОГО ДОКУМЕНТА	35
Голощапова Т.Г. ПОНЯТИЯ РОДСТВА И СВОЙСТВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	38
Дровникова О.Н. О ФАКТОРАХ, СОПУТСТВУЮЩИХ КОММУНИКАТИВНЫМ НЕУДАЧАМ В РЕЧИ	41
Ефимова Т.Г. СРАВНЕНИЯ В ПОЭЗИИ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ	44
Кузнецова Ю.А. АКТУАЛЬНОСТЬ ВОПРОСОВ МНОГОЯЗЫЧИЯ И СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МНОГООБРАЗИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	49

Мазнева Ю.А. К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ ТЕКСТ И ДИСКУРС В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ	52
Мартынова Н.А. УЧЕТ СПЕЦИФИКИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	55
Мартемьянова С.С. ПЕРСУАЗИВНЫЙ ТЕКСТ: ДИНАМИКА МЕДИЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ	58
Менщикова Г.А. ПЕРСПЕКТИВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	61
Меркулова Л.И. КРАТКИЕ ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ОРЛОВСКИХ ГОВОРАХ: СЕМАНТИКА, СПОСОБЫ И СРЕДСТВА ЕЕ АКТУАЛИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ГОВОРА ОДНОГО НАСЕЛЕННОГО ПУНКТА)	63
Навроцкая И.Н. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ	67
Новикова Т.В. О ПЕРЕВОДЕ МЕТАФОР	69
Овчинникова С.В. ХАРАКТЕРИСТИКА ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	72
Павленко Н.Б. ЛИНГВООБРАЗОВАНИЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАНИЯ	76
Пастухов А.Г. О НЕКОТОРЫХ ЗНАЧИМЫХ СВЯЗЯХ МЕДИАФОРМАТА И МЕДИАКОНТЕНТА	78
Петрова А.С. ВЫРАЖЕНИЕ СОГЛАСИЯ/НЕСОГЛАСИЯ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ	82
Походзей Г.В. ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	84
Черникова А.Г. КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАКТИКИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РЕАЛИЗАЦИЮ СТРАТЕГИИ САМОЗАЩИТЫ В СУДЕБНЫХ ЗАСЕДАНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ПЕРЕДАЧИ «ФЕДЕРАЛЬНЫЙ СУДЬЯ»)	88
Фадеева Е.В. КОММУНИКАТИВНЫЙ ДИСКОМФОРТ: НОВЫЙ СТАТУС В РЯДУ АНОМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ОБЩЕНИЯ	92
Шашкова В.Н. КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПРОТОКОЛОВ СУДЕБНЫХ ЗАСЕДАНИЙ)	96

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ РОДНОГО, ИНОСТРАННЫХ И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	104
Акатова Н.Г. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	104
Андреева Л.А. МОДУЛЬНАЯ СТРУКТУРА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ	107
Базавлук Л.М. ТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ВУЗЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА	111
Байдакова Е.Ю. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	116
Баранова О.А. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНИВЕРСИТЕТА	118
Гузикова В.В. РОЛЬ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ	120
Емельянова А.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РИТОРИКИ	124
Земляков В.Д., Землякова Т.А. ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРИНИМАЮЩИХ УЧАСТИЕ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ОБЩЕСТВЕННОГО ПОРЯДКА ВО ВРЕМЯ XXII ОЛИМПИЙСКИХ ИГР 2014 ГОДА В Г. СОЧИ	127
Иванова О.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО	130
Имамутдинова Ф.Р. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КУРСАХ ПО ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОВД	133
Кашина С.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ТРИЯЗЫЧНОЙ ОСНОВЕ	135
Карпова В.И., Мерцалова С.Л. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ	139
Кондратьева Л.А.	142

ПРОЕКТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СВЕТЕ НОВОГО ЗАКОНА ОБ ОБРАЗОВАНИИ	
Крупина Е.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2 В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	146
Кузнецова О.Л. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ	149
Кулинская С.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	151
Лавринова А.Ю. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	154
Лаврищев А.И. МЕТОДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ПОНЯТИЙ	157
Лыскова М.И. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ОВД	163
Мамедова Е.Г. ИЗУЧЕНИЕ КЛЮЧЕВОГО ТЕКСТОВОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ	167
Муратова Е.Н. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ (УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)	171
Орехова М.В. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОВРЕМЕННЫЙ ЭТИКЕТ»	173
Пестова Е.В. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЕМЫХ К ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	176
Рослякова В.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	177
Синина А.И. ЧТЕНИЕ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	180
Семененко Л.Н. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	181
Семененко Л.П. О СБОРНИКЕ ТЕСТОВ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	184
Федотовских Т.Г. РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНАМ «РИТОРИКА» И «РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ	

ДОКУМЕНТАЦИИ»	188
Хайрутдинова И.В., Пырченкова Г.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МАГИСТРАНТОВ АКАДЕМИИ УПРАВЛЕНИЯ МВД РОССИИ	191
Христова Н.А. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ КУРСАНТОВ ИЗ МОНГОЛИИ БЮИ МВД РОССИИ	193
Щепотина А.С. ОСНОВЫ ПОНЯТИЯ « ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ»	196
Щербенко Л.Р. К ВОПРОСУ О РОЛИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ЮРИСТОВ	198
РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	201
Бурко Н.В. РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	201
Кожина Ю.Г. РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ	203
Закирьянова А.Х. СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	207
Закурдаева Н.В. ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У КУРСАНТОВ-ИНОФОНОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	210
Ильин Ю.В. ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ МВД	214
Котова Г.В. ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ОВД: ПРОФЕССИОНАЛЬНО И ДУХОВНО-ЦЕННОСТНЫЕ КОРРЕЛЯЦИИ	218
Липина Е.А. ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ ФАКТОРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	221
Панюшкин И.А. МЕТОД СРАВНЕНИЯ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ, ЕЕ КОММУНИКАТИВНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	224
Перекрестова О.М. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У КУРСАНТОВ РЮИ МВД РФ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	226
Савельева Н.Х. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	228

РАЗДЕЛ I. РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ КАК УЧАСТНИКА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Анохина Л.И.,
зав. кафедрой иностранных
и русского языков Орловского
юридического института МВД России
имени В.В. Лукьянова, к.филол.н., доцент

В образовательных учреждениях МВД России ведётся планомерная и целенаправленная работа по формированию личности обучающегося, его профессиональной культуры, мировоззрения и взглядов. Одним из определяющих показателей этого процесса является уровень знания и владения ею родным, русским и изучаемым иностранным языком. В центре внимания как современной лингвистики, так и организации образовательного процесса находится языковая личность, то есть человек, участвующий в коммуникации. Это объясняется как интегративными процессами в области гуманитарного знания, так и антропоцентризмом современной науки, выражающимся в переходе образования к обучению, ориентированному на личность обучающегося, на её интересы, потребности и возможности. Немаловажную роль в этом процессе играет и объективная логика развития науки о языке, которая нацелена на определение места содержательных языковых единиц в речи.

Изучение языковой личности осуществляется путём проведения психологического, социологического, культурологического и лингвистического анализа, а также анализа «...человека в языке с позиций того или иного дискурса, в котором человек участвует»¹. Отметим, что лингвистический анализ языковой личности предполагает описание коммуникативного поведения носителей языковой культуры, характеристику людей с позиций их коммуникативной компетенции, а также анализ креативного и стандартного языкового сознания. В соответствии с социолингвистической классификацией дискурса профессиональное общение специалистов в области обеспечения безопасности дорожного движения (БДД) является одной из разновидностей институционального юридического дискурса. В рамках его освоения курсанты знакомятся с речевыми жанрами, способными вызвать программируемый эффект, имеющий регулярный характер (прогнозируемость и программируемость), и возникновение сбалансированности интенциональных состояний коммуникантов.

В процессе формирования и совершенствования поликультурной языковой личности специалиста в области обеспечения БДД важно уделять внимание и эмоционально-стилевому формату общения, который возникает в процессе взаимного влияния коммуникантов друг на друга и определяет их установки, подвергаемые изменениям, а также выбор средств общения. В данном случае речь идёт о прагмалингвистической

¹ Карасик В.И. Дискурсивная персонология // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж: ВГУ, 2007. Вып. 5. С. 84.

классификации дискурса, строящейся на основе признака коммуникативной тональности. Под прагматикой в языкознании принято понимать «...область исследований, предметом изучения которой является выбор языковых средств для оптимального воздействия на адресата и достижения коммуникативной цели в условиях заданной ситуации общения»¹.

Институциональный дискурс сотрудника Государственной инспекции безопасности дорожного движения (ГИБДД) должен соответствовать таким ведущим прагматическим критериям, как одноплановость смыслов, заданность (в гармоничном сочетании с открытостью) реакций, серьезность и кооперативность общения на конкретную тему при строгом контроле со стороны должностного лица планов содержания и формы общения с участниками дорожного движения. При этом одним из основных параметров в определении дискурса выступает функциональность, или динамичность, связанная с процессами употребления единиц языка в речи во всех её разновидностях.

Современное общество нуждается в специалистах и профессионалах, владеющих наряду со своей профессией иностранными языками. Необходимость изучать не просто иностранный язык, а конкретный – *Specific Language* – как инструмент и средство общения в специальной культурной среде соответствующей профессии осознаётся большинством курсантов профильного института МВД России. Деление словарного состава языка на общую и специальную лексику, возникающую и формирующуюся в процесс определённой профессиональной деятельности человека, общепризнано. Каждый национальный язык обслуживает множество профессионально-предметных полей, имеющих отличия в организации лексических и фразеологических средств не только по сравнению друг с другом, но и с общим употреблением, что свидетельствует о многократном превосходстве объёма специальной лексики над объёмом общей лексики в большинстве языков мира².

Ядро подязыков для специальных целей составляет терминология. Особую ценность научно-делового общения, заключающегося в точном и систематизированном изложении научной информации, представляют аспекты, указывающие на понятие, выражаемое определённой лексической единицей, а также на место этого понятия в системе понятий соответствующей предметной области и его связи. Систему понятий, представляющую организованную совокупность научно-технических и специальных понятий и связей определённой предметной области, принято называть терминопolem – системным образованием плана содержания. Место рассматриваемого понятия обозначается как его интенциональная значимость. В плане выражения терминологическому полю соответствует всё множество лексических единиц, а также словообразовательные морфемы и формальные синтаксические приёмы, которые обеспечивают главные синтагматические связи между словами и словосочетаниями, входящими в терминопole – система терминов. Лексические и фразеологические единицы и словосочетания, а также терминологические единицы, входящие в различные подязыки специальной лексики, вступают в парадигматические отношения, наиболее кардинальным из которых является гиперо-гипонимия – многоступенчатое родо-видовое включение, позволяющее детализировать классы и подклассы лексических единиц.

Специальная лексика формируется на базе общелитературного языка и отражает его лексические, словообразовательные, грамматические особенности, служащие цели развития и использования метаязыков научных и технических дисциплин. Так, анализ словарных статей лексикографических источников показывает, например, что лексема

¹ Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. СПб.: Фил. фак. СПбГУ, 2000. Сер.: Филологические исследования. С. 44.

² Суперанская А.В. Имя собственное как разряд специальной лексики // Македонски јазик. Година XL-XLI, 1989-1990. Скопје: Институт за македонски јазик «Крсте мисирков». С. 569.

(die) **Straße** многозначна. Составители Большого немецко-русского словаря [БНРС] выделяют у него пять значений: 1. улица, дорога, шоссе; 2. (в сочетании *das Recht auf die Straße*) право на уличные демонстрации [митинги, собрания]; 3. пролив; 4. *мет.* Линия прокатного стана, прокатный стан; 5. *тех.* автоматическая линия¹. Итак, слово приведено в качестве термина для металлообрабатывающей промышленности и в области техники. Что касается первого значения слова «улица, дорога, шоссе», оно отнесено составителями словаря к общеупотребительной лексике. Большой толковый словарь Лангншейдт «Немецкий язык как иностранный» [LgWb] вообще не приводит в словарной статье лексемы **Straße** толкований с терминологическими пометами. Слово в интересующем нас значении определяется так: «*Stra-ße die, -, -n, 1 e-e Art breiter Weg für Fahrzeuge mit Rädern, der *mst* eine glatte, harte Oberfläche hat ...*»² – «1 вид широкого пути для транспортных средств с колёсами, чаще всего с ровной твёрдой поверхностью ...» [Перевод наш – Л.И. Анохина]. Представляется уместным привести для сравнения определение слова «дорога» в том же значении из толкового словаря русского языка: «Полоса земли, предназначенная для передвижения, путь сообщения»³. В Немецко-русском юридическом словаре [НРЮС]⁴ нет словарной статьи с лексемой (die) Straße. Тем не менее, следует отметить, что в настоящее время это слово общеупотребительной лексики имеет устойчивую тенденцию к переходу в разряд специальной лексики, поскольку является составной частью лексико-семантической терминологической системы (ЛСТС) «Обеспечение безопасности дорожного движения», являясь гиперонимом лексико-семантической группы (ЛСГ) «Дорога». Термин «лексико-семантическая терминологическая система»⁵ вошёл в научный обиход в конце прошлого столетия. Под ним принято понимать сочетание означаемого с означающим, то есть комбинацию терминополья с терминосистемой.

В лингводидактике существует положение, согласно которому нельзя познать системную организацию лексики и постичь законы словоупотребления путём изучения изолированных слов. Это приводит к необходимости такой организации учебного лексического материала, при которой слово усваивается в тех или иных рядах, группах, микросхемах, гнездах, сочетаемостных комплексах, в которых проявляются связи слов друг с другом и с внеязыковой действительностью. В связи с этим возникает вопрос об укрупнённых единицах обучения лексике, в которых отражались бы системные связи основной единицы обучения – слова: родовидовых объединениях слов, словообразовательных гнездах, лексико-грамматических разрядах слов, номинативных, тематических, синонимических и антонимических рядах, тематических группах (ТГ), лексико-семантических группах, и лексико-семантических полях (ЛСП), ЛСТС. Так, ЛСТС «Обеспечение безопасности дорожного движения» делится на такие ЛСП, как «Дорожное / уличное движение», «Способы и средства обеспечения безопасности дорожного движения» и другие. В состав этих ЛСП входят различные ЛСГ, например, «Дорога», «Участники дорожного движения», «Специалисты в области обеспечения безопасности дорожного движения» и подобные им. Можно сделать вывод о том, что ЛСТС, которая

¹ БНРС – Большой немецко-русский словарь: в 2 т. / сост. Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева и др.; под рук. О.И. Москальской. 2-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1980. Т. 2. С. 401.

² LgWb – Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache / Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende, herausgegeben von Dr. Dieter Götz, Professor Dr. Günter Haensch, Professor Dr. Hans Wellmann in Zusammenarbeit mit der Langenscheidt-Redaktion, leitende Redakteure Dr. Vincent J. Docherty, Dr. Günter Jehle. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1994. С. 934.

³ Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1975. 846 с.

⁴ НРЮС – Немецко-русский юридический словарь: ок. 46 000 терминов / под ред. П.Н. Гришаева и М. Бенямина. 8-е изд., стереотип. М.: РУССО, 2003. 624 с.

⁵ Апресян Ю.Д. Лексическая семантика // Избранные труды. Т. 1-2. Школа «Языки русской культуры». Издательская фирма «Восточная литература», РАН, 1995. С. 78.

ещё в начале прошлого века относилась к периферии словарного состава большинства национальных языков, интенсивно развивается и становится предметом исследования лингвистов.

Для всех разрядов специальной лексики характерна специфичность связи её единиц с понятиями и именуемыми объектами. Для терминов и научной номенклатуры, где связь с именуемым объектом осуществляется лишь через понятие, наиболее типична связь «слово – понятие». Для имён собственных и наименований различного рода артефактов (номенов = эмпирических, чувственно воспринимаемых вещей, знаков, связанных с называемой вещью не в акте мысли, а в акте восприятия и представления) действенной, в основном, оказывается связь «слово – именуемый объект». Номены свободно употребляются вне контекста, так как свойства именуемых вещей не меняются от употребления их названий в научной или бытовой сфере общения.

Общеизвестно, что ни в одной другой сфере человеческой деятельности использование языковых средств выражения не имеет такого значения, как в праве. Особенно важно решить вопрос о том, как отразить то или иное мыслительное содержание наилучшим образом, в самые короткие сроки и с максимальным эффектом решив коммуникативные задачи. Юридический дискурс, являясь результатом когнитивной деятельности человека в сфере права, вербальным итогом классификации мира, требует упорядоченности правовой информации и адекватной интерпретации социально маркированных правовых положений на основе их анализа и синтеза. Профессиональное мышление юриста, в целом, и специалиста в области обеспечения БДД, в частности, предполагает формирование таких качеств и свойств, как «интеракциональность, адресность, адресатность, интенциональность, аргументативность, терминологичность, прагматичность, информативность, интерпретируемость»¹.

Подводя итог изложенного в статье, представляется важным подчеркнуть, что процесс формирования и совершенствования поликультурной языковой личности специалиста по обеспечению БДД является трудоёмким и длительным. Дидактическую основу научно обоснованной системы воздействия на этот процесс могут составить программы курсов «Русский язык и культура речи» / «Русский язык в деловой и процессуальной документации», «Риторика» и, в особенности, «Иностранный язык». Изучение этих дисциплин во взаимодействии с другими дисциплинами имеет целью сформировать и усовершенствовать поликультурную языковую личность будущего сотрудника правоохранительных органов.

Профессионалам в области обеспечения БДД необходимо, прежде всего, освоить ЛСТС «Обеспечение безопасности дорожного движения» с присущими ей специфическими особенностями и внутренними закономерностями развития в русском и изучаемом иностранном языках. То есть они должны получить достаточно полную информацию об использовании языка в их специфической сфере и о специфике тех текстов, с которыми им приходится иметь дело. При этом не следует забывать, что поскольку вся специальная лексика возникает в процесс целенаправленного вмешательства человека в естественный ход развития языка, она вторична по отношению к общей лексике. Для неё характерны процессы творческого отношения к имеющимся вещам и общепризнанным ценностям, что часто приводит к их переосмыслению и переоценке. В соответствии с этим, как отмечают многие языковеды, специальная лексика не всегда следует закономерностям развития и нормам литературного языка, ей во многом присуще нормирование, которое основано на производственной правильности.

Следует помнить о том, что изучаемый язык является по сути некоей научной абстракцией или фикцией, не имеющей прямого отношения к реальным процессам

¹ Там же, с. 45.

коммуникации. Поэтому курсантам также необходимо получать знания, развивать в себе умения и навыки в области формирования институционального дискурса сотрудников ГИБДД, обращая особое внимание на наполняемость дискурсивных типов иллюкативными типами, на подбор соответствующих синтаксических конструкций и заполнение в них позиций соответствующими лексическими единицами. Прагмалингвистический анализ дискурса, опирающийся на анализ его составляющих, сослужит добрую службу в оптимизации процессов речевого воздействия.

Важным для специалистов в области обеспечения БДД является и знакомство с конверсационно-аналитической моделью аргументативных, информационных, экспрессивных, социально-ритуальных дискурсивных типов, а также с составляющими их речеактовыми высказываниями и способами их манифестаций на поверхностном уровне. Модель общения в этих дискурсионных типах необходимо отрабатывать на каждом занятии по иностранному языку, стимулируя обучающихся работать в малых группах.

Целенаправленная работа профессорско-преподавательского состава института в сочетании с осознанной работой обучающихся по формированию и совершенствованию поликультурной языковой личности специалиста в области обеспечения БДД ведёт к повышению качества и эффективности служебно-боевой деятельности сотрудников ГИБДД на основе гуманистических ориентиров, а, следовательно, и к повышению социального статуса полицейского служащего.

ВЕЖЛИВОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ПРИНЦИПОВ РАЦИОНАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ С УЧАСТНИКАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

Анохин Е.Е.,
научный сотрудник отделения
организации научно-исследовательской
работы научно-исследовательского
и редакционно-издательского отдела
Орловского юридического института
МВД России имени В.В. Лукьянова

Факты и явления языка в последние десятилетия рассматриваются лингвистами преимущественно в рамках междисциплинарной науки – дискурса, имеющего свои закономерности строения и функционирования, свои составляющие (диалогическое единство, речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, интенциональный компонент), свои особенности в плане порождения и понимания, передачи информации.

Институциональный дискурс специалиста по обеспечению безопасности дорожного движения (БДД) детерминируется объективными факторами протекания коммуникации. Он соотносится со сферой общения, типом осуществляемой практической деятельности, местом протекания деятельности, типовыми участниками общения с учётом их социально-статусных отношений и коммуникативных ролей, сценарными фреймами, отражающими этапы развития взаимодействия между сотрудником дорожно-патрульной службы (ДПС) и участниками дорожного движения (ДД). Для публичного общения в форме устной, диалогической речи, являющегося «... специализированной клишированной разновидностью общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» и осуществ-

ляемого по формуле «дискурс = подязык + текст + контекст»¹, предполагается типизированный набор коммуникативных интенций. Они должны быть направлены на решение частных коммуникативных задач и подчинены дифференцированному рассмотрению макроинтенции текста.

В социально-культурном контексте инспекторы ДПС представляют тип группы, имеющей устоявшуюся позиционно-ролевую структуру, характерный набор типов деятельности, показатели уровня формальности, конвенциональности и ритуальности, кооперации и конфликта, социально-психологической когезии (формально-грамматической связности дискурса), единства и расхождения установок, пространственно-временной локализации, норм и порядка взаимодействия. Их строго регламентированная двумя важными документами², – Административным регламентом и Наставлением – деятельность, в том числе и речевая, должна строиться с учётом основных принципов рационального речевого взаимодействия – принципом Кооперации Г.П. Грайса и принципом Вежливости Дж. Лича.

Одним из важнейших компонентов дискурса является его субъект – человек как носитель языкового сознания, которое частично репрезентируется в дискурсе, т. е. языковая личность. По мнению Ю.Н. Караулова³, понятие языковой личности включает в себя три типа коммуникативных потребностей – установление контакта, получения информации и воздействия на коммуниканта. Им соответствуют три стороны процесса общения – коммуникативная, интерактивная и перцептивная. Таким образом, следует отметить, что языковая личность проявляет своё языковое сознание в процессе речевой деятельности посредством речевого поведения, которое является следствием комплекса социальных и личностных факторов.

В идеале, речевое поведение государственного служащего должно отражать диалектическую взаимосвязь идеи гражданского общества в качестве цели, а также социально-культурной деятельности в качестве одного из средств её реализации. Следовательно, речь инспектора ДПС при исполнении им служебных обязанностей, включающих общение с участниками ДД, должна быть точной и краткой, а его поведение – вежливым. В любой ситуации специалист в области обеспечения БДД должен стремиться сохранить своё лицо. По сути, «сохранение лица», то есть поддержание социального имиджа, должно являться условием, без выполнения которого нормальное общение невозможно. Каждый член общества должен быть с детства обучен тому, чтобы выполнять это условие. По образному выражению известного лингвиста Э. Гоффмана, научиться сохранять лицо – это всё равно, что выучить правила дорожного движения применительно к сфере социального взаимодействия (To study face-saving is to study the traffic rules of social interaction).

При речевом взаимодействии инспектора ДПС с участником ДД значительное место отводится влиянию экстралингвистических факторов: коммуникативной установке участников речевого взаимодействия, наличию общих фоновых знаний, общей глобальной теме. Именно эти факторы служат связующим звеном для превращения речевых действий в речевые последовательности, которые необходимы для реализации интенции говорящих, а также для осуществления соответствующей стратегии поведения. Они во многом обуславливают семантический выбор, позволяющий коммуникан-

¹ Карасик В.И. Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации: сб. науч. тр. Саратов: Изд-во СГУ, 2000. С. 25-34.

² См.: Об утверждении Административного регламента Министерства внутренних дел Российской Федерации исполнения государственной функции по контролю и надзору за соблюдением участниками дорожного движения требований в области обеспечения дорожного движения: Приказ МВД России от 2 марта 2009 г. № 185; Об утверждении Наставления по работе дорожно-патрульной службы ГИБДД МВД РФ: Приказ МВД России от 20 апреля 1999 г. № 297.

³ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 262 с.

там наиболее успешно решать поставленную задачу. Конечной целью ведения диалога является его восприятие, понимание. Поэтому в процессе обмена высказываниями речевые действия постоянно соотносятся с глобальной темой или её частными аспектами, иерархически подчиненными ей. Поскольку общение заключается в передаче какой-либо информации и соответствующих смыслов, социальный мир коммуникантов проявляется во взаимно направленных актах изложения и интерпретации смыслов. Интеракционная модель коммуникации учитывает не только языковые структуры, в центре её внимания аспекты коммуникации как поведения. В процессе языкового общения коммуникативная роль говорящего попеременно переходит от сотрудника ДПС к участнику ДД («речевые ходы»). При реализации интерактивной стороны общения выстраивается общая стратегия взаимодействия, двумя основными разновидностями которого являются кооперация и конкуренция. Кооперативный диалог служит поддержанию положительных отношений между коммуникантами, в то время как при конфликтной коммуникации особенно чётко проявляется несоблюдение основных принципов коммуникативного обмена – смена речевых ходов осуществляется в тех местах, где в процессе говорения одного из конфликтующих сообщается нечто, чему второй участник диалога хочет возразить. Вследствие этого он перебивает говорящего или, по меньшей мере, пытается его перебить. Конфликтный диалог в последние десятилетия стал объектом исследования таких направлений в лингвистике, как теория речевых актов, теория текста, теория высказывания, теория дискурса. Под конфликтным дискурсом принято понимать «... такое амбивалентное речевое взаимодействие собеседников в виде целостного конструктивного образования, иллюкутивная доминанта которого представляет собой столкновение коммуникативных целей, а консеквент характеризуется изменением знаний и эмоциональных состояний оппонентов благодаря их вербальному воздействию друг на друга»¹.

Развитие конфликтного дискурса происходит, в основном, в том случае, когда оппоненты могут влиять друг на друга, и это влияние упорядочено в единый процесс, правила которого можно регулировать.

В рамках профессионального общения сотрудников ГИБДД с участниками ДД нередко встречается такая форма диалога, когда неравная социально-речевая роль по ситуации совпадает со структурным неравенством по диалогической стратегии. В этом случае специалист в области правоохранительной деятельности выступает в качестве непререкаемого авторитета, а рядовому участнику ДД отводится зависимая реактивная роль. Здесь речь идёт о доминирующем диалоге, когда только один из участников (инспектор ДПС) задаёт вопросы и предлагает новые темы, а второй (участник ДД) играет пассивную роль слушающего и во всем соглашающегося. Но далеко не все водители готовы мириться с таким положением дел. И в результате на сайтах Интернета можно найти готовые образцы реплик для ведения конфликтных диалогов, в которых участникам ДД рекомендуется не допускать подобного неравенства в процессе языкового общения с инспектором ДПС. Приведём одну из весьма показательных в этом отношении выдержек со страниц сайта: «Дам вам, читатели, простой совет: разбираться в ворохах нормативно-правовых актов сложно, знать их на уровне сотрудника ГИБДД или юриста вы всё равно не будете, поэтому поступайте проще. ... Инспектор вас в чём-то обвиняет. Не поленитесь, вежливо спросите: "А это по ПДД? Или по Кодексу? Разве там такое есть? А какая статья? А, постановление?.. Губернатора? А оно действующее, или приказало долго жить? Да, и к моей ситуации имеет прямое отношение? Я? Да нет, я не

¹ Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.

умный, мне просто интересно: кто там мог такое написать, если в Кодексе одно, а вы говорите другое... "»¹.

Приведённый отрывок явно демонстрирует, что при анализе языкового общения сотрудника ГИБДД с участниками ДД наряду с информационно составляющими следует учитывать двойную системность функционального аспекта языка. Если первая отражает структуру языка, то вторая – речевую ситуацию. Значительную роль играют и роль паралингвистические средства общения. В ходе профессионального диалога устная профессиональная речь, являющаяся своеобразным переходным явлением от кодифицированного языка к разговорной речи, изменяет своё качество и текстовую природу. Разрушаясь и приобретая атекстовый, дискурсный характер, в записанном виде она нуждается в пояснениях, комментариях. Часть содержания выражается имплицитно. В связи с этим в речи преобладают неполные эллиптические конструкции, частицы и междометия. Участники ДД, как правило, не уделяют большого внимания форме выражения своих намерений, чего нельзя сказать об инспекторах ДПС. Для них доминантой является внимание к профессиональной точности речи. Диалог строится с помощью естественных контактных средств, среди которых, прежде всего, следует назвать вежливую форму обращения, повелительное наклонение, обязательно смягчённое «вежливыми» словами, типа «пожалуйста». Наиболее употребительными морфологическими средствами диалогичности являются местоимения и определённые формы глагола. Синтаксические средства включают в себя вопросы и ответы, восклицательные и побудительные предложения, призывы. К текстуальным и композиционным средствам следует отнести повторы, парафразы и т.д. Немаловажную роль играют и авербальные средства – взгляды и жесты.

Как отмечает профессор Л.П. Семененко, «следует признать, что в истолковании таких понятий, как «правило речевого этикета», «правило вежливости», «максима такта», и их роли в языковой коммуникации нет единодушия. Иногда под правилами речевого этикета понимают правила социолингвистического выбора, предполагающие учёт таких «социально существенных отношений», как возраст, интимность, служебное положение»². Таким образом, можно констатировать, что вежливость является категорией прагматической, её степень определяется только в контексте. Принято различать абсолютную шкалу вежливости и относительную шкалу вежливости. В первом случае степень вежливости высказывания можно определить вне контекста, т. е. степень вежливости определяется на уровне семантики высказывания. Во втором случае степень вежливости определяется в контексте – в соответствии с нормами конкретной социальной группы и ситуацией общения, т. е. на уровне прагматики.

К ПРОБЛЕМЕ РЕЧЕВОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

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

Язык традиционно оказывает влияние на его носителя, формирует его личность, как собственно языковую, так и целостно-социализированную. Он является способом

¹ URL: lawyer.dim@gmail.com.

² Семененко Л.П. К вопросу о «вежливых» просьбах // Вестник Орловского государственного университета. 2011. № 6(20). С. 99-112.

духовного существования и самореализации человека, а также целого народа и государства.

Современное состояние языковой культуры в обществе внушает серьезные опасения: американизация речи, с одной стороны, и жаргонизация – с другой, влекут к утрате национальных духовных ориентиров, языковой индивидуальности и неповторимости народа, а также приводят к упрощенному восприятию действительности – живая речь лишается выразительности, образности, богатства как важнейших коммуникативных своих качеств. Проблема «экологической чистоты» языка требует скорейшего решения.

Другой языковой проблемой современности является речевая безграмотность населения. Она свидетельствует не просто о пренебрежении нормами литературного языка, но и о низкой интеллектуальной культуре в целом. Либерализация средств массовой информации, отсутствие должной редакторско-корректорской базы привели к размыванию норм языка в индивидуально-речевой деятельности, отсутствию должного внимания к ошибкам и в устной, и в письменной речи.

Как отмечают многочисленные исследователи основ культуры родной речи, языковая норма – это единообразное, образцовое, общепризнанное употребление языка. Ее существование закономерно и необходимо: норма регулирует речевое поведение индивида в социуме, способствует достижению коммуникативной цели.

Отступление от языковых норм приводят к многочисленным речевым ошибкам, снижающим эффективность общения, с одной стороны, и создающим социально непривлекательный образ адресанта речи – с другой.

Известнейший русский языковед Л.В.Щерба настоятельно призывал лингвистов к изучению речевых инноваций (т.н. «отрицательного языкового материала»), под которым можно понимать самые разные случаи отклонений от нормы (ошибки детей, иностранцев, афатиков, окказионализмы писателей и спонтанной речи и многое другое). Как отмечает С.Н. Цейтлин, факт наличия речевых ошибок «может рассматриваться как доказательство того, что каждый индивид самостоятельно строит в собственном сознании свою языковую систему, опираясь на получаемый им речевой инпут»¹.

Построение собственной системы, безусловно, базируется на знании основных закономерностей языка, но в то же время и включает нечто индивидуализированное, присущее каждой конкретной личности, ее специфику мировосприятия, отраженную в речи.

По мнению филологов, проблема языковой грамотности свойственна всему российскому обществу. Ее решение, вероятно, должно начинаться еще в раннем возрасте, в процессе формирования речи ребенка. Конечно, нельзя не признать тот факт, что детская речь дает богатый материал для изучения психологических, физиологических, лингвистических процессов формирования речевой деятельности как таковой, однако закладывать фундамент будущего эффективного и правильного (нормативного) общения нужно начинать именно тогда, когда ребенок восприимчив к любым видам обучения.

В школьные и студенческие годы проблема речевой грамотности значительно обостряется: словарный запас уже более или менее значителен, возникает возможность лексического выбора, зачастую не всегда правильного, а также грамматическая организация речи может представлять некоторые трудности. Школьник или студент – уже общественно значимый субъект, перенимает имеющийся социальный опыт, в том числе и языковой – и не всегда позитивный. Отсюда в его речи многочисленные лексические

¹ Цейтлин С.Н. Речевые ошибки при освоении русского языка как родного и иностранного: опыт сопоставительного анализа [Электронный ресурс]. URL: Ruslang.edu.ru.

ошибки, в частности, использование слов-паразитов: «*Как бы*, эти два слова обозначают в принципе одно и то же» (из ответа школьника по теме «Синонимы»); непонимание значения слова: «Автор может себе позволить *усмешки* в публицистике» (высказывание студента по теме «Публицистический стиль речи»); нарушения словообразовательных норм: «Меня недавно *переправили*, а я *застопорилась*» (высказывание студентки по поводу сделанной ею речевой ошибки и исправленной преподавателем); нарушения синтаксических норм: «*Иностранные слова* – они используются в различных областях нашей жизнедеятельности» (из ответа школьника по теме «Иноязычная лексика»). И, безусловно, главной проблемой для школьного и студенческого возраста являются жаргонизмы. Использование нелитературных эквивалентов общеизвестных наименований создает существенное препятствие в общении с представителями старшего поколения, обособляет молодого человека, позволяет ему общаться только в кругу своих сверстников и в то же время, как это не покажется странным, обедняет его словарный запас: привычка мыслить примитивными образами – наркотики, секс, алкоголь и пр. и отображать их в языке влияет на общий уровень интеллектуального развития, существенно снижает его, формирует асоциальную личность.

Как представляется, особую остроту звучания проблема речевой грамотности получает, когда мы речь идет о журналистах, государственных служащих, отечественных политиках. Почему же так происходит? Следует учитывать тот факт, что они – публичные люди и их речь тиражируется газетами, радио и телевидением. Их ошибки заметны всем – публичные люди являются образцом для подражания и воспринимаются народом, как проводники культуры, а значит, обязаны соблюдать языковые нормы.

Так, речь многих политиков – идеальное пособие по стилистическим, грамматическим и иным ошибкам, что говорит о том, что сегодня страной управляют люди в большинстве своем бескультурные. Многочисленные отступления от литературных норм акцентологии: «У меня нет таких намерений» (Г. Явлинский), грамматики: «Мы там *пересадили* всех, по существу. Но меньше, чем хотелось бы» (Ю.Скуратов), лексики: «Каждый третьеразрядный клерк российского правительства норовит получить статус голубого» (о мигалках на автомобилях) (Ю.Лужков). Особенно в последнее время в речи российской политической элиты можно отметить употребление грубопросторечной лексики – нарушения норм стилистики. И это свидетельствует не просто о внутренней раскованности говорящего, но и о его пренебрежении общественными устоями, неуважении к объекту речи: «У министра обороны лицо должно быть как у Устинова – держиморда, зверь, чтоб у всех колени дрожали по всему периметру страны» (В. Жириновский).

По речи государственного служащего, по его «лица необщему выражению» граждане прежде всего судят о своем правительстве, о своей стране. Проблема языковой компетенции власть имущих переходит из разряда их личной, индивидуальной в ранг общегосударственной, политической.

Как представляется, первостепенной задачей становится повышение уровня речевой грамотности всего российского общества. Ведь именно русский язык – гордость и слава нашей страны. Он обладает редкой содержательностью, выразительностью и образностью, эмоциональностью и красотой, богатством и разнообразием.

И потому сегодня, как отмечают многочисленные защитники родного языка, «сохранение государства всецело зависит от сохранения языка»¹.

¹ Мурашов А.А. Личность и речь: эпоха кризисов: учебное пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2005. С. 19.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И ОБУЧАЮЩИМСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Болохонцева Н.М.,
доцент кафедры иностранных
и русского языков Орловского
юридического института МВД России
имени В.В. Лукьянова, к.филол.н.

Основной целью изучения иностранного языка является приобретение навыков и умений грамотной коммуникации на иностранном языке, а также развитие способностей взаимодействовать с представителями иностранной культуры доброжелательно и бесконфликтно. В настоящее время общение начинает занимать все более важное место в повседневной деятельности человека как процесс обмена информацией, как «инструмент» воздействия на других людей и достижения своих целей. На наш взгляд, для бесконфликтного диалога важно наличие у личности коммуникативной компетенции, коммуникативной грамотности, а также умения избегать аномальных ситуаций, владеть коммуникативными стереотипами и способностью реагировать на общение определенным образом в зависимости от контекста. Взгляды на коммуникативную компетентность достаточно разнообразны, но имеют схожие ключевые моменты. В основе определений коммуникативной компетентности лежит стремление к кооперации, к бесконфликтному общению, к эффективному взаимодействию с собеседником. Например, К.Ф. Седов выделяет способность к кооперации в межличностном взаимодействии как один из критериев для выделения уровней коммуникативной компетенции языковых личностей¹.

Однако бесконфликтная коммуникация является тем понятием, к которому необходимо стремиться, но которого достаточно сложно достичь. Оптимальный способ речевого общения принято называть эффективным, успешным. В идеальном случае успешная коммуникация развивается по благоприятному для всех участников диалогическому сценарию при соблюдении ими всех правил диалогического взаимодействия, что позволяет реализовать свои коммуникативные намерения в полном объеме.

Противоположным является случай, когда коммуникация приобретает качества и свойства, вносящие дисгармонию в речевые действия коммуникантов, разрушающие понимание, вызывающие негативные эмоциональные и психологические состояния партнеров коммуникации.

Коммуникативно-аномальные ситуации могут быть различными: например, коммуникативный конфликт, коммуникативная неудача, коммуникативный дискомфорт.

Конфликт – столкновение, серьезные разногласия, спор. Это понятие имеет многосторонний характер, но большинство подходов сходится на признании того, что коммуникативный конфликт – есть столкновение в процессе коммуникации, вызванное непониманием или открытым нежеланием продолжать диалог.

Коммуникативный дискомфорт есть не что иное, как простое «неудобство» в общении, которое, если будет развиваться дальше, может привести к конфликту (явному непониманию в процессе диалога), который, в свою очередь может закончиться

¹ Седов К.Ф. Языковая личность в аспекте психолингвистической конфликтологии [Электронный ресурс]. URL: SedovKT@info.sgu.ru.

коммуникативной неудачей – отрицательным результатом общения, когда цель общения не достигнута. Л.П. Семененко определяет коммуникативную ситуацию как дискомфортную, «если она складывается таким образом, что в ней присутствуют черты, затрудняющие (но совсем не обязательно делающие невозможной) реализацию тех или иных коммуникативных намерений и / или ожиданий участников»¹.

Коммуникативную неудачу (в отличие от коммуникативного дискомфорта) можно определить как сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения.

Коммуникативная неудача совсем не обязательно является следствием коммуникативного дискомфорта, поскольку участник общения, испытывающий коммуникативный дискомфорт, стремится исправить дискомфортную ситуацию с помощью определенных регулятивных средств или приспособиться к ней, изменив свое коммуникативное поведение или отказавшись от планируемых им коммуникативных целей и/или практических целей.

В диалоге могут присутствовать как все три явления сразу, так и каждое из них в отдельности. В первом случае между ними вполне вероятна причинно-следственная связь.

«Коммуникативный конфликт», «коммуникативная неудача», «коммуникативный дискомфорт» – всё это примеры аномальных ситуаций общения, в которых нарушается процесс успешной коммуникации. Мы пришли к тому, что коммуникативный дискомфорт основывается на ощущении участниками общения трудностей коммуникации, коммуникативный конфликт представляет собой столкновение в самом процессе общения, а коммуникативная неудача рассматривается как уже свершившийся факт, показывающий несостоятельность попытки партнеров преодолеть возникшие трудности коммуникации. Можно сказать, что под коммуникативной неудачей понимают положение вещей, при котором коммуниканты не могут реализовать свои коммуникативные намерения и/или коммуникативные ожидания. В свою очередь, коммуникативный конфликт связан с неким речевым столкновением.

Необходимо отметить конструктивное и деструктивное значение коммуникативно-аномальных явлений для определенной ситуации общения, в частности в процессе изучения иностранного языка.

С точки зрения психологии, принципиальные различия между конструктивными и деструктивными стратегиями связаны с их направленностью и целями, которые они преследуют. Так, конструктивные стратегии направлены на «работу» с самой проблемой, с содержанием возникшего противоречия и имеют своей целью преодоление тех препятствий, которые создает данная проблема на пути возможности самоактуализации личности, ее самореализации и полноценной жизни. Иначе говоря, можно оценивать выход человека или социальной группы из конфликта как конструктивный, если в результате они действительно «освобождаются» от породившей конфликт проблемы таким образом, что ее переживание делает участников конфликта более зрелыми, психологически адекватными и интегрированными.

Общим признаком деструктивных стратегий является нежелание (человека или социальной группы) или неспособность «работать» со своей проблемой. Неготовность к принятию решений, к ответственности за них, страх за их последствия и потому надежда на то, что «все как-нибудь устроится само собой».

На наш взгляд подход психологов к выделению конструктивных и деструктивных последствий конфликтной ситуации применим к рассмотрению последствий коммуникативно-аномальных явлений.

¹ Семененко Л.П. Аспекты лингвистической теории монолога / Московский государственный лингвистический университет, кафедра лингвистической семантики. Москва, 1996. 326 с.

Очень важно владеть технологией эффективного общения, особенно при обучении иностранному языку, так как эта дисциплина напрямую связана с коммуникацией. Неверное педагогическое воздействие посредством какой-либо формы общения, выбранной для взаимодействия, может привести к конфликту между преподавателем и обучающимся. Преподавателю важно правильно использовать в диалоге систему приемов избираемую для организации структуры коммуникации. Например, чтобы общение было активным, следует иметь открытую позу: не скрещивать руки, повернуться лицом к аудитории, уменьшить дистанцию, что создает эффект доверия¹.

Вопрос развития коммуникативных «навыков» личности в процессе изучения иностранного языка становится все более актуальным. Коммуникативная обученность необходима каждому, так как ошибки в коммуникации способны доставить большие неприятности в процессе профессиональной коммуникации. Особенно коммуникативная обученность необходима преподавателю, так как в процессе своей деятельности он постоянно находится в процессе общения и взаимодействия с обучающимися.

Отсутствие этих знаний и умений может привести к коммуникативным неудачам. Важно отметить, что при помощи речи осуществляется кодирование и декодирование информации: адресант в процессе говорения кодирует эту информацию. Точность понимания слушающим смысла высказывания может стать очевидной для адресанта лишь тогда, когда адресат превратится в адресанта и своим высказыванием даст знать о том, как он раскрыл смысл принятой информации.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что вербальное высказывание преподавателя имеет большую потенциальную возможность воздействия на обучающегося. Таким образом, педагогу необходимо уметь грамотно построить свою речевую стратегию, быть коммуникативно-грамотным, чтобы добиться коммуникативной цели в общении с обучающимся, то есть, чтобы общение было эффективным.

Таким образом, педагогическое общение – специфическая форма коммуникации, имеющая свои особенности, и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми. Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры.

Мы пришли к тому, что достижение положительного результата общения и взаимодействия преподавателя с обучающимися связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к рефлексии, установлению контакта и умению учитывать репрезентативную систему собеседника, зависит от умения слушать, понимать студента, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального обмена, изменения стилей и позиций общения, умения преодолевать манипуляции и конфликты. Важную роль играют психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия.

В процессе изучения иностранного языка речь, как средство общения, одновременно выступает и как источник информации, и как способ воздействия на собеседника. Чтобы полностью описать процесс взаимовлияния, недостаточно только знать структуру коммуникативного акта, необходимо ещё проанализировать и мотивы общающихся, их цели, установки и пр. Однако коммуникативный процесс оказывается неполным, если мы отвлекаемся от невербальных его средств². Пространство и время организации коммуникативного процесса выступают также особой знаковой системой,

¹ Габдулина Л.И. Взаимосвязь направленности педагогов в общении и их ценностно-смысловых отношений // Психол. вести РГУ. Вып. 2. Ростов-н/Д.: Изд-во Ростов, 1997.

² Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение: Владос, 1995. 160 с.

несут смысловую нагрузку, как компоненты коммуникативных ситуаций. Экспериментально выявлено преимущество некоторых пространственных форм организации общения, как для двух партнёров по коммуникативному процессу, так и в массовых аудиториях.

Итак, процессу коммуникации, в том числе и на занятиях иностранного языка, свойственна целенаправленность и ориентация на нормы речевого поведения, то есть на некоторые принципы и правила. Именно нарушения последних ведут к недопониманию и, как результат, к возникновению аномальных коммуникативных ситуаций.

Чтобы высказывание было успешным оно должно соответствовать определённым нормам и регулятивным установкам. В повседневном общении каждый участник коммуникации осознанно или неосознанно придерживается ряда правил, способствующих эффективной реализации коммуникативного намерения (интенции).

Можно считать общение эффективным, если говорящий достиг своих целей посредством коммуникации. В диалоге эффективным общение может быть только для одного из участников или для обоих.

Эффективное речевое воздействие позволяет говорящему достичь поставленной цели. Однако цели в общении могут быть разными¹. Отсюда следует полное определение эффективного речевого воздействия: это такое воздействие, которое позволяет говорящему достичь поставленной цели и сохранить баланс отношений с собеседником (коммуникативное равновесие), то есть остаться с ним в нормальных отношениях, не поссориться².

На наш взгляд, такой подход к бесконфликтной коммуникации может быть применен к процессу общения на занятиях иностранным языком. Очевидно, что развитие речи в обществе является залогом его успеха и процветания. Реализация такого залога состоит в том, что само развитие речи управляется здоровыми и перспективными законами, а её содержание имеет верную этическую направленность и содействует укреплению общества через развитие диалогических отношений и взаимопонимание.

Таким образом, чтобы коммуникации между преподавателем и обучающимся при изучении иностранного языка была эффективной, необходимо избегать непродуктивного общения в процессе работы с аудиторией, проявлять осторожность и осмотрительность при высказывании собственных мнений, давать и обучающимся возможность отстаивать свою точку зрения, а также быть внимательным слушателем.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Бондарева Н.А.,

зав. кафедрой русского и иностранных
языков Орловского государственного
института экономики и торговли,
к.филол.н., доцент

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.

¹ Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Истоки, 2001. 245 с.

² Там же.

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 раскодированы. Признаки межкуль-

турных 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 A_1 – выживание;
- Уровень A_2 – предпороговый;
- Уровень B_1 – пороговый;
- Уровень B_2 – пороговый (продвинутый);
- Уровень C_1 – профессионального владения
- Уровень C_2 – владение в совершенстве¹.

Как видно, C_1 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 C_1 не является самым высоким, поскольку следует еще один C_2 «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.

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

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

² Там же, с. 37.

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

УЧЕТ ВЗАМОВЛИЯНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Власов К.А.,
преподаватель иностранного языка
Орловского областного музыкального
колледжа, к.филол.н.

На современном этапе развития науки все очевиднее становится необходимость комплексного изучения языковых и социокультурных процессов в их функциональном взаимодействии в ходе исторического развития общества. Целесообразность подобного подхода обусловлена, в частности, невозможностью рассмотрения целого ряда важнейших языковых явлений в отрыве от условий функционирования общества, развития его культуры. Соответственно учет языкового контекста имеет большое значение для

адекватного освещения вопросов, находящихся в поле зрения таких смежных научных дисциплин, как культурология, социология, история и т.д.

Изучение вопроса о соотношении феноменов «язык» и «культура» во многом затруднено отсутствием четкого и непротиворечивого определения понятия «культура», разработанного понятийно-терминологического аппарата. Специалисты насчитали не менее 600 определений культуры, однако разброс в интерпретации объема понятия «культура» в них настолько велик, что некультурологу весьма непросто сориентироваться в этом море дефиниций, в силу чего зачастую ему приходится в конечном итоге довольствоваться обыденным представлением о культуре. Не вдаваясь в детали этих определений, отметим, что культура в них нередко отождествляется либо со всей совокупностью духовных и материальных ценностей, созданных человеком, и т.п. Соответственно варьируется и представления о роли языка в культурном процессе (ср.: часть/ элемент/ инструмент/ форма и пр. культуры). В целом диапазон оценок включает либо полное растворение языка в культуре (причем языку нередко неправомерно приписывается лишь сугубо инструментальная роль), либо, напротив, отрицание прямой взаимосвязи обоих феноменов. Не можем не заметить, что ведущиеся по этому поводу дискуссии зачастую носят схоластический характер.

Если воздействие культуры на язык вполне очевидно, то вопрос об обратном воздействии языка на культуру остается пока открытым.

Ученые XIX в. (В. Гумбольдт, А.А. Потебня) понимали язык как духовную силу. По мнению Гумбольдта, дух, духовное начало, духовная сила - это чисто человеческий атрибут, качество, отличающее его от всех других существ. В. Гумбольдт подчеркивал, что язык «есть орган внутреннего бытия, само это бытие, находящееся в процессе внутреннего самопознания и проявления. Язык всеми тончайшими фибрами своих корней связан с народным духом, и чем соразмернее этот последний действует на язык, тем закономернее и богаче его развитие». Другими словами, язык, являясь средой человеческого бытия, не существует вне человека как объективная данность, он находится в нем самом, в его душе, памяти и сознании, меняя свои формы в мыслях и в высказываемых словах.

Эту проблему также исследовали школа Э. Сепира и Б. Уорфа, различные школы неогумбольдтианцев, разработавшие так называемую «гипотезу лингвистической относительности». В основе этой гипотезы лежит убеждение, что люди видят мир по-разному - сквозь призму своего родного языка. Для ее сторонников реальный мир существует постольку, поскольку он отражается в языке. Но если каждый язык отражает действительность присущим только ему способом, то, следовательно, языки различаются своими «языковыми картинами мира». Б. Уорф утверждал, что «язык - не средство выражения, не «упаковка мыслей», а скорее форма, определяющая образ наших мыслей». Мы можем по-разному видеть и воспринимать мир, но именно язык определяет способ нашего видения и восприятия окружающего мира. Он писал: «Было установлено, что основа языковой системы любого языка не есть просто инструмент для воспроизведения мыслей. Напротив, грамматика сама формирует мысль, является программой и руководством мыслительной деятельности индивидуума, средством анализа его впечатлений и синтеза ... Мы расчлняем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны, напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном - языковой системой, хранящейся в нашем сознании. Мы расчлняем мир, организуем его в понятия и распределяем значения так, а не иначе, в основном потому, что мы участники соглашения, предписывающего подобную

систематизацию. Это соглашение имеет силу для определенного языкового коллектива и закреплено в системе моделей нашего языка».

В соответствии с этим, в гипотезе Сепира - Уорфа выдвигаются положения о том, что язык обуславливает способ мышления говорящего на нем народа; способ познания реального мира зависит от того, на каких языках мыслят познающие субъекты.

Данная гипотеза получила дальнейшую разработку в трудах Л. Вейсгербера, в его концепции языка как «промежуточного мира», стоящего между объективной действительностью и сознанием. «Язык действует во всех областях духовной жизни как создающая сила».

В исследованиях Д. Олфорда, Дж. Кэррола, Д. Хаймса и других авторов гипотеза лингвистической относительности получила современное актуальное звучание и была существенным образом дополнена. Так, Д. Хаймс ввел еще один принцип функциональной относительности языков, согласно которому между ними существует различие в характере их коммуникативных функций.

Однако следует заметить, что ряд ученых (Д. Додд, Г.В. Колшанский, Б.А. Серебренников, Р.М. Уайт, Р.М. Фрумкина, Э. Холленштейн) резко критикуют гипотезу лингвистической относительности. Так, Б.А. Серебренников выражает свое отношение к этой гипотезе в следующих положениях: 1) источником понятий являются предметы и явления окружающего мира. Любой язык в своем генезисе - результат отражения человеком окружающего мира, а не самодовлеющая сила, творящая мир; 2) язык приспособлен в значительной степени к особенностям физиологической организации человека, но эти особенности возникли в результате длительного приспособления живого организма к окружающему миру; 3) неодинаковое членение внеязыкового континуума возникает в период первичной номинации. Оно объясняется неодинаковостью ассоциаций и различиями языкового материала, сохранившегося от прежних эпох.

Таким образом, гипотеза лингвистической относительности оценивается современными учеными далеко не однозначно. Тем не менее, к ней обращаются все исследователи, серьезно занимающиеся проблемой взаимоотношения языка и культуры, языка и мышления, так как именно с помощью данной гипотезы могут быть осмыслены такие факты языка, которые трудно объяснить каким-либо другим способом. Так, Б. Бернстайн, один из основателей социолингвистики, особо подчеркивает значение работ Уорфа, которые раскрыли ему «избирательное влияние культуры (осуществляющееся через общественные отношения) на образование определенных форм грамматики, а также семантическое и, соответственно, познавательное значение этих форм». М. Коул и С. Скрибнер отмечают, что идеи гипотезы «продолжают жить в этой молодой и плодотворной области исследования, предметом изучения которой является то, как человек пользуется языком не только для социального общения, но и как орудием мышления».

Дальнейшие рассуждения о соотношении языка и культуры приводят нас к выводу о том, что язык - факт культуры, во-первых, потому что он является ее составной частью, которую мы наследуем от наших предков; во-вторых, язык - основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру; в-третьих, это важнейшее из всех явлений культурного порядка, так как если мы хотим понять сущность культуры - науку, религию, литературу, то должны рассматривать эти явления как коды, формируемые подобно языку, поскольку естественный язык имеет лучше всего разработанную модель. Эту мысль мы можем подтвердить словами С.Г. Тер-Минасовой: «Язык - зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира». Поэтому концептуальное осмысление культу-

ры может произойти только посредством естественного языка. Язык - составная часть культуры и ее орудие, это действительность нашего духа, лик культуры; он выражает в обнаженном виде специфические черты национальной ментальности. Язык есть механизм, открывший перед человеком область сознания.

По словам К. Леви-Стросса, язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, это специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов.

Между тем отношения между языком и культурой могут рассматриваться как отношения части и целого. Язык может быть воспринят как компонент культуры и как ее орудие, что не является одним и тем же. Однако он в то же время автономен по отношению к культуре в целом и может рассматриваться как независимая, автономная семиотическая система, т.е. отдельно от культуры, что делается в традиционной лингвистике.

Очевидно, что если каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных установок культуры. Именно поэтому язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей. Культура соотносена с языком через концепт пространства.

Итак, культура живет и развивается в «языковой оболочке». Если раньше культуры были «вещными», то современные становятся все больше вербальными. Язык обслуживает культуру, но не определяет ее; он способен создавать вербальные иллюзии, как бы словесный мираж, который подменяет собой реальность. Язык является средством, при помощи которого человек получает сведения о культуре; это то, что лежит в бытии человека в культуре. Ведь недаром М. Хайдеггер определяет язык как «дом бытия» и утверждает, что «в жилище языка обитает человек».

Таким образом, язык и культура - сложные и многогранные явления, имеющие коммуникативно-деятельностную, ценностную и символическую природу. Культура устанавливает место человека в системе общественного производства, распределения и потребления материальных ценностей. Она целостна, имеет индивидуальное своеобразие и общую идею и стиль. Язык не просто называет то, что есть в культуре, не просто выражает ее, формирует культуру, как бы прорастая в нее, но и сам развивается в культуре. Культура формирует сложную и многообразную языковую систему, благодаря которой происходит накопление человеческого опыта и передача его из поколения в поколение. Уровнем развития материальной и духовной культуры общества определяется форма существования языка.

ВЫЯВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ РОЛИ СОБЕСЕДНИКОВ (В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СУДЕБНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ)

Власова Л.А.,
доцент кафедры русского языка
Орловского государственного
университета, к.филол.н., доцент

В процессе обучения специалистов в области юриспруденции немаловажное место занимает формирование и совершенствование их языковой личности, которая должна носить разносторонний поликультурный характер. Будущие следователи, дознаватели, работники судебных органов должны быть знакомы с основами речевой дея-

тельности, её основными понятиями, категориями, закономерностями и спецификой различных видов продуктов речевой деятельности. При расследовании преступлений, совершённых группой лиц, у следствия нередко возникает необходимость в выявлении в разговоре, записанном негласно в ходе проведения оперативно-розыскных мероприятий, коммуникативной роли каждого из подозреваемых участников в инициировании, подготовке, осуществлении преступления, что устанавливается из содержания, количества и характера информации, которой владеет каждый из подозреваемых, для чего назначается проведение лингвистической судебной экспертизы.

Выявление коммуникативной роли собеседников осуществляется на основе установления и характеристики следующих показателей:

- определение формата общения (официальный, неофициальный, полуофициальный, дружеский с элементами фамильярности, панибратства и др.), который, в свою очередь, выявляется на основе наличия в высказываниях коммуникантов следующих языковых и речевых средств: а) именовании собеседниками друг друга; б) использования этикетных формул приветствия, прощания и др.; в) обращения на *ты* или *вы*; г) употребления разговорно-сниженной, просторечной, жаргонной, обценной (матерщинной) лексики и др.;

- использование коммуникантами различных речевых актов: сообщения, запроса информации, побуждения, выражения согласия / несогласия, одобрения / неодобрения, подтверждения / отрицания и др.;

- установление объёма и содержания высказываний, входящих в те или иные речевые акты;

- определение активной – пассивной роли коммуникантов в процессе общения;

- характеристика ситуативной, социальной роли собеседников (на основе контекста с учётом обстоятельств дела, изложенных в постановлении о назначении экспертизы).

На разрешение лингвистической судебной экспертизы обычно ставится следующий вопрос: Какова коммуникативная роль коммуникантов (например, М1, М2, М3) в разговоре, зафиксированном в тексте стенограммы, представленной на исследование?

Представим фрагмент исследовательской части одной из лингвистических экспертиз, в которой выявлялась коммуникативная роль каждого из трёх коммуникантов – М1, М2, М3 в их совместном общении с коммуникантом М4, являющимся пострадавшим лицом.

Как показало исследование, формат общения коммуникантов М1, М2, М3 с М4 носит неофициальный (с элементами фамильярности) характер, что проявляется в обращении на *ты* (*М1 Тебе что, расписку написать или что? / М2 Шапку сам потом заполнишь. / М3 Встань. Посмотрим тебя*), использовании разговорно-сниженной, просторечной, жаргонной, обценной лексики (*М1 Да хорош тебе, успокойся. Что тебе дети что ли сидят, типа разводят тебя что ль. И после этого ещё и б... на эту х... нахлобучат. Ты что, е... что ль!? Совсем что ль совести нету (ё...) у нас? / М2 Ты уж б... рассказывай (о них) почеснаку? Или что тебя одного нагружать? / М3 Ты мне тут мозги е....?*). Формат общения коммуникантов М1, М2, М3 по отношению друг к другу тоже характеризуется как неофициальный, с элементами панибратства (*М2 Штампуют и п...ц. (Тогда б...), тогда не обижайтесь, будете тогда сами на себя обижаться*). Именования, этикетные формулы в разговоре отсутствуют.

В разговоре друг с другом коммуниканты используют следующие речевые действия:

М1: согласие с предложением М3 проверить наличие у М4 предмета (скорее всего, записывающего устройства), способного представлять опасность (для М1, М2,

М3): (*М3 ...посмотреть его? / М1 Ну конечно*); согласие с предложением М3 побудить М4 переписать документ (*М3 Пускай перепишет, и отправляем, да? / М1 Ну давай, да*); дословное повторение и уточнение фраз и выражений М2, содержащих указания М4, как и что писать в документе (*М2 Да это всё х... ё.... Шапку сам потом заполнишь / М1 Шапку сам заполнишь. Что ты хочешь? / М2 Чё ты там? Сотовый телефон? / М1 Сотовый телефон... / М2 Без физической... / М1 Без физического и морального*); демонстрация М2 и М3 уверенности в результативности их воздействия на М4 (*М1 Да сам найдёт, сам позвонит и сам найдёт...!*);

М2: предупреждение М1 и М3 об их личной ответственности за свои действия (*М2 Штампуют и п...ц. (Тогда б...), тогда не обижайтесь, будете тогда сами на себя обижаться*);

М3: предложение коммуникантам М1 и М2 осмотреть М4 на наличие у него предмета, способного представлять опасность для них (*М3 ...посмотреть его?*); предложение побудить М4 переписать заявление (*М3 ...и пускай переписывает... Да? / М3 Да на х... мне. Пускай перепишет всё. / М3 Пускай перепишет*); согласование совместных действий (*М3 ...И отправляем, да?*); пояснение, какую роль в оказании воздействия на М4 сыграет написанное им заявление (*М3 Подумает получше... А то что - то как-то ты...*); подтверждение или продолжение высказываний М2 (*М2 Завтра крайний срок уже. Полишестого ты здесь. Мы тебе не звоним, не ищем б... / М3 Сам найдёшь... / М2 Значит..., тогда извини. Мы тоже не можем ждать, у нас сроки. / М3 Тем более перед начальством... / М2 Я такой-то, такой-то, во столько, во столько. / М3 Да. Со своими друзьями / М2 Совместно / М3 Совместно. С кем там?*).

В разговоре с М4 коммуниканты М1, М2, М3 используют следующие речевые действия:

М1: выражение недоверия к словам М4 (*М1 Тебе? Зачем же ты (его дома) оставил..., потерял б...*); иронизирование над просьбой М4 дать ему некие гарантии (*М1 Тебе что, расписку написать или что?*); внушение М4 доверия к обещаниям (*М1 Со всем что ль совести нету (ё...) у нас?*); побуждение М4 не испытывать беспокойства (*М1 Да хорош тебе, успокойся*); побуждение М4 к активным действиям в форме предложения помочь найти лицо, именуемое М4 знакомым, имеющее отношение к поступку М4 (*М1 Ну давай твоего знакомого сейчас тоже пробьём*); побуждение М4 отразить в составляемом им под диктовку документе некоторые дословные выражения и реквизиты документа (*М1 Верно, верно напиши, верно. / М1 И роспись*).

М2: побуждение М4: сообщить интересующую информацию (*М2 Что ты расскажешь интересного? / Что ты порадуешь, чем? / Ничем, ничем нас не порадуешь?*), сообщить информацию об иных лицах (*ребятах*), должных, по мнению М2, разделить с М4 определённую обязанность (*М2 Ну вас трое... Ты уж б... рассказывай (о них) почеснаку? Или что тебя одного нагружать?*), организовать совместные действия неких лиц (*корешей, товарищей*) по поиску третьего лица (*человека*), чтобы забрать переданные ему ранее изделия из золота (*М2 Ну б..., забирайте как хотите. / М2 Ну ищите втроём(этого) человека б... и золото должно быть*), вернуть золотые изделия для передачи их некоему лицу (*М2 Ну ищите втроём (этого) человека б... и золото должно быть*), написать под диктовку текст документа (*М2 Вот (с красной строчки) начинай – я такой-то, такой-то / Возле ДК "Металлургов", пиши / Сотовый телефон, написал?*), исполнить заключённую ранее договорённость (*М2 Значит (как договорились). / Ну давай завтра тогда до вечера... / Давай завтра, полишестого тебе край!*); угроза (*М2 Если ты завтра не х... / Значит... тогда извини. Мы тоже не можем ждать, у нас сроки / Мы тебе не звоним, не ищем. Мы прям всё регистрируем и-и... / Тебя нету. Всё. / И я объявляю тебя в федеральный розыск*).

М3: поправление М4 в обозначении им срока исполнения договорённости (*М3 Мы договаривались на понедельник*); выражение недовольства по поводу просьбы М4 перенести срок исполнения договорённости на день (*М3 ...потом тебе дней-то ещё давать надо будет*); возмущение просьбой М4 дать ему гарантии (*М3 Какие тебе гарантии-то хоть?/*); проявление заинтересованности в результатах поисков М4 некоего лица (*М3 Ну и как ты. Подожди не нашёл и что значит не нашёл? / У тебя, к тебе ко-реш должен приехать товарищ. Там ещё кто-то должен приехать, да?*); побуждение М4 отразить в составляемом под диктовку документе некоторые дословные выражения (*М3 Двадцать четвёртого, ноль пятого, десятого года / Около двадцати тридцати до двадцати трёх тридцати*).

Таким образом, коммуникативная роль М1, М2, М3 различна. Ведущая роль в разговоре принадлежит М2. Его реплики наиболее частотны и информативны, коммуникативная позиция активна. Именно он организует и направляет общение с М4, настойчиво, в категорической форме побуждает его найти и вернуть изделия из золота и исполнить договорённости. М2 угрожает М4 в случае невыполнения им договорённости начать осуществлять в отношении его процессуальные действия. Общение М2 с сослуживцами ограничивается лишь предупреждением их в конце разговора о том, что они сами несут ответственность за свои действия. Роль М1 и М3 в данном разговоре менее значима. Они владеют информацией о сути требований к М4 исполнить некую договорённости, но их воздействие на М4 не столь явно. Значительно в большей мере, чем М2, М1 и М3 согласуют свои действия друг с другом, причём большую бдительность, осторожность, недоверчивость проявляет М3.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ

Вознесенская Л.Н.,
Академия ФСО России

В рамках новой парадигмы в обучении иностранному языку, ориентированной на практический подход, описываемый в терминах формирования компетенций обучающихся, особо выделяется дискурсивная компетенция как «способность использовать определенную стратегию и тактику общения для конструирования и интерпретации связных текстов»¹.

Данная формулировка представляется довольно размытой, так как не позволяет однозначно определить даже сферы речевой деятельности – не вполне понятно, идет ли речь об устной, письменной коммуникации или их совокупности. Кроме того, авторами использовано слово «текст», в связи с этим возникает вопрос о соотношении понятий «текст» и «дискурс». И, наконец, в начале формулировки говорится о способности использовать «стратегию и тактику общения», что является слишком общим определением, к тому же перекликается с еще одной выделяемой в новых программах обучения иностранному языку компетенцией – стратегической.

В рамках проводимого научного исследования представляется необходимым получить ответы на вопросы, возникающие в связи с формированием дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку, и в частности, переводу и переводческой деятельности.

¹ Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. С. 99.

Прежде всего, что следует понимать под словом «дискурс» применительно к проблеме формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку и прикладным аспектам, связанным с его использованием?

Некоторые лингвисты трактуют дискурс как интерактивный, диалогический способ речевого взаимодействия, преимущественно ориентированный на устную коммуникацию, а текст – как монологическую речь, представленную, главным образом, в виде печатных текстов.

Дискурс определяется также как «коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочих контекстах. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие»¹.

Известный российский лингвист Н.Д. Арутюнова рассматривает дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте», как речь «погруженную в жизнь»².

В своей работе В.В. Красных приводит следующее определение дискурса: «...вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планами»³.

Таким образом, дискурс всё более широко рассматривается как единство текста и контекста, лингвистических и социокультурных компонентов. Представляется, что с этих позиций формирование дискурсивной компетенции должно стать приоритетным направлением в обучении теории и практике перевода. В содержание дискурсивной компетенции должны быть включены *знания о* различных типах дискурсов и правилах их построения, *умения* создавать и понимать их с учетом коммуникативной ситуации.

Так как существенной характеристикой дискурса является то, что помимо традиционных лингвистических параметров, он включает в себя и социальный контекст, важной составляющей процесса обучения переводу должно стать формирование способности обучающихся выполнять дискурс-анализ для полного понимания эксплицитного и имплицитного содержания иноязычных материалов.

При переводе текстов общественно-политической тематики с иностранного языка на русский дискурсивная компетенция чрезвычайно важна, в частности при обработке газетно-публицистических материалов, где учет ситуативного контекста играет решающую роль при выборе переводческой стратегии. Это актуально не только для адекватного понимания, но и для корректной интерпретации информационных сообщений, выявления отношения автора к описываемым событиям.

Особую актуальность приобретает способность выполнять дискурс-анализ газетно-публицистической статьи, который практикуется на занятиях по теории и практике перевода довольно давно и знаком педагогам-практикам как предпереводной или предпереводческий анализ текста.

Предлагаемая О.В. Петровой модель предпереводного анализа текста содержит выяснение ряда факторов, включая 1) тематическую отнесенность текста, 2) цель создания оригинала (коммуникативное назначение исходного текста), 3) цель создания перевода, сведения об адресате, 4) композиционное построение текста, 5) его жанрово-стилистические характеристики. В модели прослеживается не только анализ самого текста (п. 4, 5), но в первую очередь рассматриваются функционально-коммуникатив-

¹ Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. С. 113.

² Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 136-137.

³ Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. М., 2001. С. 200-201.

ные характеристики с учетом различий в фоновых знаниях адресата и адресанта, как представителей разных культур. Как утверждает автор, «предпереводной анализ текста предполагает «вписывание» этого текста в широкий экстралингвистический контекст, определение целей его создания, целей его перевода, потенциального получателя перевода, его отличия от адресата оригинала, а также особенностей построения самого текста и тех языковых средств, с помощью которых автор добивается поставленной перед собой цели»¹.

И.С. Алексеева в предпереводческий анализ текста при письменном переводе включает следующие аспекты: 1) сбор внешних сведений о тексте (автор, время создания и публикации текста, из какого глобального текста он взят), 2) определение источника и реципиента, 3) состав информации, её плотность, 4) коммуникативное задание, речевой жанр².

Очевидно, что учет данных об авторе, который может излагать материал с позиций своего личного восприятия, и об источнике (фирма, редколлегия, периодическое издание), который может иметь собственную идеологическую позицию, является непременным условием выполнения полноценного перевода. По существу, данный анализ проводится на предшествующем переводу этапе, в то время как анализ лингвистического содержания, по-видимому, выполняется далее, после определения речевого жанра материала.

В разработанной нами модели предлагается детализировать исходные данные о газетно-публицистической статье и включить в анализ выяснение следующих характеристик:

– *источник* (газета, журнал, веб-сайт и др.): что о нем известно (предоставляет объективное освещение событий, имеет «правый» / «левый» уклон, поддерживает ту или иную политическую / экономическую / деловую группировку и др.);

– *время публикации*: когда написана статья, с какими проблемами связано ее содержание, каков общественно-политический/ исторический контекст происходящего;

– *история публикации*: связана ли статья с другими материалами той же тематики, опубликованными ранее, продолжает ли ряд публикаций, объединенных одной рубрикой, или является независимым журналистским расследованием/ репортажем (самодостаточна по содержанию);

– *сведения об авторе статьи*: кто автор статьи, как можно охарактеризовать его взгляды, убеждения, общественно-политическую/ гражданскую позицию, по каким публикациям он известен читателям;

– *цель публикации статьи*: создать определенное общественное мнение в связи с описываемыми событиями, изложить неизвестные факты, дать обзор, анализ ситуации и др.;

– *адресат*: предполагаемый круг читателей, их убеждения, взгляды, а также интеллектуальный уровень, потребности, интересы и др.

В рамках лингводидактики, в целях алгоритмизации процесса обучения практике перевода может быть создана общая модель дискурс-анализа, включающая в себя анализ лингвистического содержания, социально-культурного контекста, индивидуальных особенностей коммуникантов – представителей разных лингвокультур.

¹ Петрова О.В. Модель предпереводного анализа текста // Методические основы подготовки переводчиков. Нижегородский опыт: монография / под общ. ред. В.В. Сдобникова. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2007. С. 38-42.

² 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. 324-330.

Возросший интерес лингвистов к функционально-коммуникативным аспектам речевого взаимодействия помогает решить множество проблем, в том числе связанных с переводом газетных публикаций.

В последние годы в рамках лингвистического дискурса-анализа активно развивается направление, получившее название «политическая лингвистика»¹. Предметом изучения современной политической лингвистики являются тексто-речевые и коммуникативно-риторические характеристики политического дискурса. Результаты исследований дискурса в политической лингвистике с позиций когнитивного, прагматического, лексико-семантического, лексико-стилистического, нарративно-репрезентационного подходов представляют большую важность для лингводидактики и могут повысить эффективность обучения иностранному языку и переводу газетно-публицистических материалов общественно-политической тематики.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ЮРИДИЧЕСКОГО ДОКУМЕНТА

Воронцова Ю.А.,

доцент кафедры гуманитарных
и социально-экономических дисциплин
Белгородского юридического института
МВД России, к.филол.н., доцент

Важнейшее качество фразеологизмов – их способность хранить в свернутом виде достаточно большой объем информации, глубина которой определяется когнитивной базой реципиента, его готовностью к ассоциативному восприятию сообщения.

Под фразеологизмом мы понимаем воспроизводимое идиоматичное образование, построенное по модели словосочетания или предложения, а в семантическом и грамматическом отношении соотносимое, как правило, со словом². Фразеологические единицы представляют собой «микротексты, в номинативное основание которых, связанное с ситуативным характером обозначаемого, втягиваются при его концептуализации все типы информации, характерные для отображения ситуации в тексте, но представленные во фразеологизмах в виде «сверстки», готовой к употреблению как текст в тексте»³. Фразеологизмы несут в себе совокупный общественный опыт, отражают национально-культурную специфику языка, являются вербальным выражением чувств, эмоциональных оценок, способов эмоционального воздействия, ярких и метких характеристик человека, предметов, ситуаций, содержат многоплановую прагматическую информацию, то есть информацию, связанную с коммуникативным актом. Более того, фразеологизмы служат своего рода кодом узнавания статуса текста (собеседника, темы высказывания, отношений между участниками коммуникаций и т.д.). Удовлетворяя речевым правилам общения, фразеологизмы, с одной стороны, выражают социорольное поведение человека в обществе, а с другой, – служат семиотическому различению ин-

¹ Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М., 2004.

² Архангельский В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке: Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. Ростов-н/Д, 1964; Крикманн А.А. Опыт объяснения некоторых семантических механизмов пословицы // Паремнологические исследования: сборник статей. М., 1984. С. 149-179; Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003.

³ Савенкова Л.Б. Русская паремнология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов-н/Д, 2002.

формационного пространства культуры. Поэтому коммуникативные особенности фразеологизмов заслуживают особого внимания.

Частотность повторения, степень эмоциональности и функционально-стилистическая принадлежность фразеологизма может помочь составить социально-психологический портрет собеседника, прогнозировать его поведение, предвидеть возможные итоги общения.

В юридических документах фразеологизмы как единицы языка наделяются предикативностью в соответствии с речевым намерением говорящего. Степень употребительности фразеологизмов в юридическом тексте зависит от стилистической и эмоциональной окраски, от вида юридической практики (правотворческой, правоприменительной, следственной, распорядительной и т.д.).

В юридических документах преобладают книжные фразеологизмы, имеющие терминологическое значение, им свойственна высокая степень стандартизации, что определяется специфической направленностью тематики. С помощью фразеологизмов объективируется профессионально значимая информация. Например,

В действиях Рябова А.Е. имеются признаки преступления...

Прошу принять меры к возвращению видеокамеры Сидоркину И.И.

Допустить Лаврову Г.Г. в качестве законного представителя несовершеннолетнего обвиняемого Лаврова С.С.

...предупрежден об уголовной ответственности...

На предложение дать показания по существу уголовного дела свидетель пояснил...

В соответствии со ст. 30.1 КоАП РФ вынесенное должностным лицом постановление по делу об административном правонарушении...

Суд в связи с установленными фактами вынес определение о возбуждении уголовного дела по признакам составов преступления, предусмотренных....

Давать (дать) показания, уголовная ответственность, совершить правонарушение, административное правонарушение, признаки преступления, возместить ущерб, принять меры, законный представитель, уголовная ответственность, должностное лицо, состав преступления подобные фразеологизмы обозначают объекты и понятия юридической деятельности (называют действия, точно квалифицируют те или иные явления). Такие фразеологизмы становятся универсальным средством выражения в юридическом документе, они являются официальными наименованиями, а их использование становится обязательными. Употребление терминологических фразеологизмов способствует достижению точности юридического языка.

Как правило, фразеологизмы вносят в речь присущую им в языке образность и выразительность, но в юридическом тексте эта особенность не всегда отражается (исключение составляют искивые заявления и некоторые процессуальные документы). Например, в протоколе допроса используются разговорные и общеупотребительные фразеологизмы различной стилистической и эмоциональной окраски, которые, наполняя речь многих носителей русского языка, являются важнейшим структурным, знаковым фактором речевого поведения различных социальных групп:

В это время я услышал женский крик: «Ограбили, караул, держи вора!» и увидел, как в мою сторону между торговыми рядами бежит парень. Ср.: Караул, кричать караул, то есть звать на помощь в трудных, опасных ситуациях; паниковать. Выражение восходит к крикам о помощи вооруженной страже – караулу при ограблениях, воровстве, избиениях в России прошлых веков.

На это Горлов ответил, что денег у него нет, в ближайшее время их тоже не ожидается, и добавил: «Жди, как только рак на горе свистнет, тогда отдам». Такой

ответ меня прямо взбесил... Для событийного наименования денотата «никогда» употребляется фразеологизм Когда рак на горе свистнет.

Они выбрали момент, когда хозяев квартиры не было дома, а отмычкой, без особого труда, открыли дверь.... Ср.: Без особого труда, то есть «легко».

Я бросилась бежать за ним и кричала, чтобы он молчал в тряпочку.... Ср.: Молчать (помалкивать) в тряпочку, то есть «не выражать своего отношения к чему-либо».

Потом я ему сказала, что такое мог совершить человек, у которого мозги набекрень. Ср.: Мозги набекрень, то есть «кто-либо с причудами, со странностями».

Подобные фразеологизмы наглядно отражают «национальный образ мира, запечатленный в языке, им детерминируемый и в нем закрепляемый. В них воплощается «опредмечивание» общих понятий...»¹. Они сохраняют роль носителей культурного кода, являются средством передачи человеческого опыта, «служат подходящим орудием для объяснения разных жизненных ситуаций»², помогают выразить информацию «о постигнутой человеком действительности»³.

Русский язык занимает важное место в системе профессиональной подготовки юриста⁴. Изучение особенностей функционирования фразеологических единиц в юридическом документе осуществляется в рамках курса «Русский язык в деловой документации». Фразеологизмы рассматриваются как феномены культуры, отражающие менталитет носителей языка, их особенности восприятия и обработки информации об окружающем мире, как значимый структурно-семантический компонент текста. Поэтому при ознакомлении обучающихся с литературными нормами словоупотребления делается акцент на то, что использование в тексте фразеологизмов – это показатель уровня культуры и интеллекта языковой личности.

Изучая особенности употребления фразеологических единиц в юридическом документе, особо обращается внимание на то, что они должны точно (дословно) воспроизводиться, и нормой их употребления в юридических текстах является максимально точная передача как структуры, так и семантики этих единиц.

Чтобы избежать речевых ошибок при использовании фразеологизмов, обучающиеся выполняют задания типа:

1. Исправьте ошибки в употреблении фразеологизмов: *Услышав шум, он выскочил в коридор в чем мать родила, в одних трусах и майке* – употребление фразеологизма без учета его семантики (ср.: *в чем мать родила* – «нагой, без всякого имущества»).

...его поймали на честном слове... – смешение (контаминация) фразеологизмов (ср.: *поймали на слове, честное слово*).

В то же время он отметил, что необходимо учитывать как усугубляющие, так и смягчающие обстоятельства – сокращение фразеологизма (ср.: *усугубляющее вину обстоятельство*).

Вот и разберись, кто из них прячет топор за пазухой. Необходимо уделить самое серьезное значение борьбе с преступностью – искажение лексического состава фразеологизмов (ср.: *держат камень за пазухой, уделить внимание*).

2. Замените подчеркнутые слова и словосочетания фразеологизмами: *Они работали не отдыхая. Не желая того, провинившиеся сами себя выдали.*

¹ Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003. С. 193

² Крикманн А.А. Опыт объяснения некоторых семантических механизмов пословицы // Паремнологические исследования: сборник статей. М., 1984. С. 149-179.

³ Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.

⁴ Воронцова Ю.А. Русский язык в системе профессиональной подготовки юриста // Методология гуманитаристики и методика преподавания истории Отечества в высшей школе МВД России. Белгород, 2009. С. 112-114.

3. Объясните значение фразеологизмов: *шайка-лейка, шемякин суд, соблюдать дух и букву закона, драконовские законы (меры), шапочное знакомство, мошенник на мошеннике сидит и мошенником погоняет.*

4. Составьте предложения с данными фразеологизмами: *административным порядком, щекотливый вопрос, гражданский долг, причинить ущерб, административный восторг, заметить (заместить) следы, чревато последствиями.*

5. Найдите фразеологизмы в тексте: *Прошу разыскать парня, похитившего мой сотовый телефон, привлечь его к уголовной ответственности, а мне возместить ущерб. Все произошло так неожиданно, что я даже не успела среагировать на его действия, Соколова сразу закричала: «Ограбили, караул, держи вора!»*

6. Составьте текст с использованием фразеологизмов.

Формирование речевых умений и навыков оказывается более эффективным, если оно осуществляется на социально и профессионально значимом для обучаемых материале. Поэтому внимание уделяется изучению фразеологических единиц как разговорных: *шайка-лейка, шемякин суд, шапочное знакомство, мошенник на мошеннике сидит и мошенником погоняет, семь пятниц на неделе, держать ухо востро, шиворот-навыворот, быть под мухой, с жиру беситься*, так и книжных: *иметь место, очная ставка, административным порядком, щекотливый вопрос, гражданский долг, причинить ущерб, административный восторг, заметить (заместить) следы, чревато последствиями.* Фразеологизмы предоставляют возможность создать многоплановый образ, рассчитанный на органичное восприятие контекстных значений, выполняя роль емких смысловых обозначений. В юридических текстах фразеологизмы вербально представляют обыденное и профессиональное знание.

Всестороннее изучение фразеологизмов позволит получить представление об их основных структурно-семантических и стилистических типах, особенностях употребления в юридической практике.

Итак, фразеологизмы являются важным структурно-семантическим компонентом юридического текста, на их основе выстраивается весь корпус внешней и внутренней институциональной коммуникации, определяются установки, нормативные положения. Частотность использования фразеологизмов в юридической практике объясняется тем, что они «закреплены в сознании носителей языка в качестве элементарных коммуникативных единиц, связь означаемого и означающего у которых носит постоянный характер, благодаря чему они функционируют как воспроизводимые, а не производимые (творимые) знаки»¹. Фразеологизмы, являясь вербальными формулами трактовки сущностей права, занимают особое место в юридическом тексте и специфически отражают значимые элементы юридической деятельности.

ПОНЯТИЯ РОДСТВА И СВОЙСТВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Голощапова Т.Г.,

доцент Южно-Уральского университета,
к.филол.н., доцент

На современном этапе развития российского общества большое внимание уделяется культуре речевого общения в разных сферах социальной деятельности человека в силу того, что это важнейший регулятор коммуникативной системы «человек — куль-

¹ Савенкова Л.Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов-н/Д, 2002.

тура – язык». Грамотное и правильное использование языковых средств позволяет обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач.

В немалой степени сказанное относится и к официальной профессиональной юридической (правовой) сфере общественной деятельности. В этом плане принято употреблять терминологическое словосочетание **язык права (закона)**. Официальный юридический дискурс предполагает строгое соблюдение коммуникативных, литературных и этических норм языка и речи. Как отмечают Н.Н. Ивакина и Е.Е. Подголин, от уровня культуры речи во многом зависит выполнение юристом его высокой общественной функции¹.

В настоящей статье внимание уделяется нормативному аспекту культуры профессиональной юридической речи, в частности, правильному выбору и уместному употреблению в процессе официального дискурса номинативных единиц современного русского языка, обозначающих семейные отношения родства и свойства (*мать, отец, брат, внук, дед, племянник, деверь, шурин* и др.). Возникновение данных лексем, которые относятся к древнейшему пласту в словарном составе языка, непосредственно связано с развитием и становлением семьи.

Само слово *семья*, которое в современном русском языке имеет значение «группа живущих вместе родственников (муж, жена, родители с детьми)»², этимологически связано с мистической для русичей цифрой *семь*, служащей ранее для обозначения всех домочадцев, а также работников³. Как видно из толкования, в семье устанавливаются и имеют место человеческие родственные отношения. Однако в процессе юридического дискурса необходимо отличать кровное и некровное (свойство) родство и, следовательно, кровные и некровные семейные отношения.

Кровные родственные отношения – это отношения, устанавливаемые между теми членами семьи, которые имеют общего по происхождению (образно говоря, – по крови) предка, – например, *мать, сын и дочь, сын, дочь и отец, дед и внук, брат и сестра* и т.п. Русский человек истари обращался к своим предкам за помощью, родственникам по семейным связям и узам, что нашло своё отражение в хорошо нам известном выражении *чур меня* (*чур* или *щур* – так в славянском языке наименовали почивших в бозе предков).

Некровные отношения, или отношения свойства (слово *свойство* – суффиксальное производное от общеславянского номинанта *свой* в значении «связанный близкими отношениями»), возникают в семье в результате определённой (некровной) близости. Так, муж и жена, вступившие в брак, находятся в отношениях свойства. Родственники жены и мужа, крёстные мать и отец между собой также находятся в отношениях свойства (*свёкор и свекровь, тесть и тёща, сватья и сват, золовка и деверь, кум и кума, падчерица и пасынок, мачеха* и т.д.).

Номинанты, обозначающие кровное, основанное на общности биологического происхождения родство, очень древние, восходят либо к индоевропейскому, либо к общеславянскому языку. Так, общеславянское индоевропейского характера слово *мать*, возникшее из детского лепетного *мама*⁴, первоначально имело значение «сильная, зрелая, старая». Предполагается, что в понятийном плане слово отражает период матриархата – период, когда во главе семьи (рода) стояла женщина. Отголосками этого периода явились, в частности, хорошо известные в настоящее время номинанты *матё-*

¹ См.: Ивакина Н.Н. Основы судебного красноречия (риторика для юристов). М., 2002; Подголин Е.Е. Культура следственных действий. Волгоград, 1978.

² Ожегов С.И. Словарь русского языка, 2006. С. 699.

³ Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. М., 2000. С. 285-286; Этимологический словарь русского языка, 2004. С. 357.

⁴ Там же, с. 181-182, 231.

рый («крепкий; опытный, знающий»), *заматереть* («набраться опыта и сил»), а также, как предполагают некоторые языковеды, матерные слова, относящиеся в современном русском языке к бранным и оскорбительным (особенно по отношению к женщине) словам, употребление которых свидетельствует о низкой языковой, в том числе и духовной культуре человека.

Слово *отец* также является общеславянским новообразованием на месте индоевропейского *патер* – «старший семьи, рода». На Руси этим словом именовали также дедушку. Из детской речи пришли синонимы к слову *отец*: *тата, тятя, папа* – из детской речи, а равно *батя, батько(а), батюшка*.

Среди лексем, отражающих понятие кровного родства, выделяются группа слов с прямым родством по женской и мужской линиям: *отец, сын, дед, внук, прадед, правнук, мать, дочь, бабушка, прабабушка, внучка, правнучка* – и группа слов с родством по боковой линии: *брат, дядя, племянник, двоюродный брат, двоюродный племянник, внучатый племянник, троюродный брат, сестра, внучатая племянница, тётя, двоюродная тётя, двоюродная сестра, троюродная тётя* и т.п. Например, термин прямого кровного родства *дочь* (*дщерь* – книжный высокий стиль языка) имеет первоначальное значение «вскормленная матерью», или «грудной ребёнок» (женского пола). Сравните номинанты *доить, доярка, дояр*. Однокоренным по происхождению к слову *батько (а)* является лексема кровного родства по боковой линии *брат*, первоначальное значение которого – «член мужского союза». Отсюда и хорошо известные сегодня выражения *брат по крови, брат по оружию, брат по борьбе* и т.п. В разговорно-бытовой сфере общественной деятельности часто употребляются слова *братеньник, братан*, которые ранее имели значение «двоюродный брат».

Необходимо отметить, что в русском языке с помощью приставки **пра-**, которая служит своего рода указанием на родство или связь в дальнем порядке предков или потомков, и прилагательных, например, **двоюродный, троюродный** (этимология связана с принадлежностью человека к двум, трём и т.д. семьям) можно выразить любое отношение кровного родства: *прабабушка (прабаба)* – мать деда или бабушки, *прадед, прадедушка* – отец деда или бабушки, *прародители, праматерь, прапрадед, прапрабабушка, двоюродный дядя, троюродная сестра* и т.д.

В целом можно сказать, что термины, служащие обозначению кровных родственных отношений, понятны большинству носителей русского языка, что нельзя сказать о словах, отражающих понятия некровного родства (свойство). Довольно часто в юридической практике имеет место неправильное (неточное) употребление номинантов отношения свойства. Рассмотрим, некоторые слова данной категории, вызывающие затруднения при их использовании в процессе межличностной коммуникации.

Понятия родства через супружество отражают, в частности, такие часто употребляемые слова, как *свёкор, свекровь, зять, тёща, деверь, золовка, невестка, сноха*.

Свёкор и *свекровь*, – соответственно, отец и мать мужа. Номинанты восходят к древнеиндийскому языку и имеют соответствие во многих европейских языках. Ранее это были сложные слова, компоненты которых – *св-*(свой) и *кор-* (*кровь-*) образовали лексемы с исходным значением «глава рода, чья кровь течёт во всех потомках»¹. В отличие от названных терминов номинанты *тесть* и *тёща*, этимологически восходящие к древнегреческому языку (в буквальном переводе – «родители»), служат обозначением, соответственно, отца и матери жены – по отношению к её мужу.

Не следует путать слова *невестка* и *сноха*, которые, к сожалению, в настоящее время даже в процессе официальной коммуникации употребляют в качестве абсолютных синонимов. *Сноха* (слово индоевропейское по происхождению – «жена сына; сы-

¹ Этимологический словарь. М., 2004. С. 353.

новняя жена; связующая») – жена сына по отношению к его отцу, а по отношению к матери жена сына именуется *невесткой*¹. Таким же образом называют и жену брата, и жену одного брата по отношению к жене другого брата. В данном случае на значение, а равно использование слова в процессе коммуникации оказывает влияние довольно прозрачная морфемная этимология: корень *сн-* (*сын*) в слове *сноха*, корень *невест-* в слове *невестка*.

Брата мужа по отношению к его жене принято наименовать *деверем*; сестру мужа – *золовкой*. Этимология этих слов не совсем ясна. Можно предположить, опираясь на народные обычаи и поверья, что слово *деверь* исторически производно от глагола *доверить*, а происхождение слова *золовка* связано либо с тем, что сестра мужа была призвана заниматься «чёрной» домашней работой, либо, с учётом чередования исконно русского полногласия и старославянского неполногласия (-оло- // -ла-), является однокоренным лексеме *зло* (недаром в народе говорят: «Золовушка – злая головушка»).

Брат жены по отношению к её мужу именуется *шурином*; сестра жены – *свояченица*, *свояк* – муж сестры. Слово *шурин* в данном случае не имеет никакого отношения к имени собственному (уменьшительное от имени *Александр*), а восходит к старославянскому языку и является производным, по мнению ряда учёных, от лексемы *шить*². Другими словами, *шурин* – тот, кто связывает, соединяет. Номинант *свояк* является однокоренным таким словам, как *свой* и *собственный*.

Среди слов, обозначающих свойство в родственных отношениях, следует отметить и такие, как *единокровный брат* и *единокровная сестра* – сын или дочь одного отца от другой матери, *единоутробный брат* и *единоутробная сестра* – сын или дочь одной матери от других отцов; *сводный брат* и *сводная сестра* – сын или дочь мачехи или отчима.

Таким образом, грамотное употребление имеющихся в языке номинативных единиц, в том числе и рассмотренных нами, в процессе официального юридического дискурса, а равно культура всего процесса речевого межличностного общения позволит специалисту в области правоохранительной и правоприменительной деятельности достичь взаимопонимания и установить психологический контакт собеседником, принадлежащим к тому или иному минисоциуму.

О ФАКТОРАХ, СОПУТСТВУЮЩИХ КОММУНИКАТИВНЫМ НЕУДАЧАМ В РЕЧИ

Дровникова О.Н.,
доцент кафедры иностранных
языков Орловского филиала
РАНХ и ГС, к.филол.н.

Языковая данность «речевое общение» во многом формируется неязыковыми факторами и конструирует внеязыковые сущности: отношения, действие, состояние, эмоции, знания, убеждения и т.д. Поэтому и успешность речевого общения, и неудачи далеко не всегда зависят от выбора говорящими языковых форм.

Коммуникативные неудачи — это недостижение инициатором общения коммуникативной цели и, шире, прагматических устремлений, а также отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками общения.

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 2006. С. 390, 725.

² Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов, 2000. С. 379.

Линейное развертывание диалога (или полилога) обусловлено разнопорядковыми, но в то же время взаимосвязанными факторами, лингвистическими и экстралингвистическими процессами. Поэтому поиск причин коммуникативных неудач должен вестись в разных сферах: в социально-культурных стереотипах коммуникантов, в их фоновых знаниях, в различиях коммуникативной компетенции, в психологии пола, возраста, личности. Кроме того, естественно, негативное влияние на исход речевого общения могут оказывать дистантность участников, присутствие посторонних лиц, общение через записки, письма, пейджер, по телефону. Большую роль играют все особенности развития речевой ситуации, вплоть до состояния коммуникантов и их настроения¹.

Кажущаяся неосвязаемость слагаемых речевого общения тем не менее позволяет выделить следующие неблагоприятные факторы, приводящие к коммуникативной неудаче.

1. Чуждая коммуникативная среда сводит усилия участников общения на нет, так как в такой среде царит дисгармония, отсутствует настроенность собеседников на феноменальный внутренний мир друг друга. В диалоговом общении при посторонних лицах собеседники чувствуют дискомфорт, мешающий им осознать себя в данной ситуации и определить тональность своего речевого поведения. Малая степень знакомства может усугубить дискомфортность и затруднит поиски «общего языка». В такой неблагоприятной ситуации может оказаться студент, пришедший в гости к своему сокурснику в общежитие; подруга, навестившая подругу на ее работе. Вне зависимости от коммуникативного намерения затруднено социальное взаимодействие, невозможна в полной мере «подача себя» в том или ином свойстве. Положение может осложняться отвлекающими моментами, вмешательством третьих лиц, вынужденными паузами, отвлечением от разговора по разным обстоятельствам. При полилоге в чуждой коммуникативной среде невозможно добиться согласия в беседе на любые темы из-за социальных, психологических различий, разницы в образовании, понимания нравственных норм, из-за разных интересов, мнений, оценок, знаний собеседников.

Неполный речевой контакт может проявляться в низком темпе обмена репликами, высказываниях не попад, неуместных шутках и эмоциональных реакций (например, в иронии вместо сочувствия), неправильной интерпретации реплик.

2. Серьезным основанием для отчуждения участников разговора может быть нарушение паритетности общения. В данном случае также имеет место нарушение правила солидарности, кооперации собеседников. Это проявляется в доминировании одного из участников разговора: начиная с инициальной реплики один и тот же человек выбирает тему разговора, задает вопросы, перебивает собеседника, не дожидаясь сигналов восприятия и правильной интерпретации сказанного, превращая таким образом диалог в монолог. При этом определяющую роль играют такие факторы, как психологические черты участников общения, социальный статус, эмоциональные отношения, культурные навыки. Ср. роль частицы «что» в вопросе: *Ты, что, с нами пойдешь?*

3. Коммуникативные замыслы собеседников не будут осуществлены, не возникнет согласие, если живое речевое общение будет ритуализованно. В ритуализованной реплике все прагматические характеристики речи (кто — кому — что — почему — зачем) нивелируются: нарушается правило искреннего доброжелательного отношения к собеседнику, т. е. этические нормы, а также имеет место употребление «набора слов» к случаю. Говорящий не проверяет «ценность» своего высказывания по вниманию слушателя, его соучастию в разговоре, в создании содержательной канвы общения.

¹ Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. Культура русской речи. М., 2002.

Конструкции-клише типа: *Это мы уже проходили*, расхожие суждения, безапелляционные высказывания — все это сужает сферу возможного употребления слов, практически ограничивая ее шаблонными выражениями, в которых нет динамики чувств-мысли. В ритуализованных высказываниях (и диалогах в целом) нарушена живая нить разговора — связь говорящего и слушающего: «я говорю», «тебе говорю»; адресат лишен возможности слышать открыто выраженную аргументацию, а говорящий скрывает свое мнение под «известным» мнением «всех»¹.

4. Причиной нарушения контакта с собеседником и прекращения разговора может быть неуместное замечание в адрес слушателя по поводу его действий, личностных качеств, которое может быть истолковано как недоброжелательное отношение говорящего (нарушение правила кооперации, солидарности). Неуместность может быть вызвана неспособностью говорящего уловить настроение собеседника, определить ход его мысли. Это характерно для разговоров между малознакомыми людьми. Несовпадение социокультурных особенностей участников общения также может повлечь за собой неуместные фразы, приводящие к коммуникативному провалу.

5. Непонимание и недостижение собеседниками согласия может быть вызвано целым рядом обстоятельств, когда коммуникативные ожидания слушателя не оправдываются. И если устранение причин неудачного общения, лежащих в сфере социокультурных стереотипов, фона знаний, психологических пристрастий (прятие / неприятие действий или черт характера собеседника), в принципе невозможно, то непонимание, вызванное низким уровнем языковой компетенции, преодолимо. Другой тип ошибочного понимания или непонимания связан с неясностью для слушателя слов с абстрактным значением или слов-терминов, соответствующих специальным областям знаний. Дискомфорт общения, неправильная интерпретация и отчуждение возникают в случае неправильной линейной организации высказывания. Синтаксические ошибки в согласовании, нанизывание падежей, усеченные предложения, недоговоренность, перескакивание с одной темы на другую, пусть и близкую, — все это вызывает напряженность внимания и неосуществление коммуникативных ожиданий слушающего. Ситуация усугубляется быстрым темпом речи, паузами обдумывания (запинками). Если при этом говорящий информирует слушателя по теме, известной ему, то слушателю приходится проделывать большую «работу» по домысливанию общей картины, а если тема сообщения неизвестна адресату, то говорящий рискует оказаться непонятым.

К коммуникативной дисгармонии и непониманию может привести различие схем поведения участников диалога, что находит отражение в несвязности (фрагментарности) частей диалога, в нереализованной коммуникативной валентности реплик, неоправданных паузах.

Каким же требованиям должна удовлетворять наша речь в целом? На этот вопрос хорошо ответил М.И. Калинин, выступая в 1943 году перед агитаторами-фронтовиками: «Агитатор должен передать свою мысль ярко, чтобы она произвела впечатление, и именно такое, какое хочет агитатор. В то же время вы должны изложить мысль коротко... Мысль должна быть ясной для слушателя и понятной каждому из них».

Эти рекомендации относятся не только к ораторской речи, такими качествами должна обладать всякая хорошая речь (устная и письменная). Итак, речь должна быть: разнообразной — не повторяющей без необходимости одно и то же слово или выражение; выразительной — использующей образные средства, фразеологизмы и крылатые слова, пословицы и поговорки, метафоры и сравнения и т.п.; точной — употребляемые

¹ Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. Культура русской речи. М., 2002.

слова и выражения должны называть именно то, о чем мы действительно хотим сказать; логичной – последовательной (последующее вытекает из предыдущего); краткой – экономной, не содержащей ничего лишнего; ясной – четко формулирующей передаваемую мысль; доступной – выраженной в понятной форме, известными словами.

Надо стараться, чтобы речь в наибольшей мере отвечала всем перечисленным требованиям: только так можно выработать навык культуры выражения своих мыслей. И необоснованны жалобы, которые часто приходится слышать: «Я знаю, что надо сказать, а вот как сказать – не знаю». Еще Н.Г. Чернышевский заметил: «Что неясно представляешь, то неясно и выскажешь; неточность и запутанность выражений свидетельствует только о запутанности мыслей». Если вы затрудняетесь выразить свою мысль, продумайте еще раз все с самого начала; поймите все, что надо сказать, и нужные слова придут.

Помимо умения говорить (и писать) культура речи включает в себя еще одно необходимое свойство – умение выслушать собеседника, понять, что он хочет сказать (ведь в его речи уже содержится зерно вашего ответа). И в этом культура речи тесно связана с культурой ведения разговора, с культурой поведения, а значит, и с культурой человека в целом¹.

СРАВНЕНИЯ В ПОЭЗИИ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ

Ефимова Т.Г.,

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

Сравнения – один из способов осмысления действительности, одна из форм художественного мышления. Без сравнений не может обойтись ни один язык, особенно ярко, выразительно и эмоционально они проявляются в языке поэзии.

М.И. Черемисина отмечает, что сравнительная конструкция есть образное средство языка, основанное на семантическом сходстве и позиционной смежности эксплицитно (словесно) выраженных темы и образа и характеризующееся наличием слова, выражающего идею подобия. В качестве таких слов могут выступать сравнительные союзы *как, словно, как будто* и др. слова, выражающие подобия².

Рассмотрим сравнения, используемые М.И. Цветаевой в языке поэзии, определим, к каким областям жизни наиболее часто обращается автор в своей поэтической речи и какие ассоциации и образы у неё при этом возникают.

В поэзии М.И. Цветаевой встречаются сравнительные конструкции, характеризующие абстрактные понятия. Это сравнения, называющие временные понятия, собственно время:

...временем, как океаном

Прокрасться, не встревожив вод...

Сравнения, характеризующие такие «свойства» человеческой жизни, как жизнь, и по контрасту с ней – смерть; этапы жизни: детство, молодость, старость; время суток: день, ночь, утро, вечер и т.д.:

О, дай мне умереть, покуда

Вся жизнь как книга для меня;

¹ Детская энциклопедия. Т. 11. М., 1976.

² Черемисина М.И. Сравнительные конструкции русского языка. Новосибирск, 1976. С. 48.

*Чтоб жалобы скрипок, чтоб ночи, как мёд,
Что мёртвые статуи в парке?*

*Порою смерть – как будто ласка,
Порою жить – почти неловко!*

Для М.И. Цветаевой важно осмыслить и понять жизнь, её различные стадии и ступени. Каждый период жизни памятен ей, и в то же время она осознаёт свой переход в иную пору:

*Как змей на старую взирает кожу –
Я молодость свою переросла.*

Оригинальны и необычны у М.И. Цветаевой сравнения, предметом которых становится время суток:

Утро крадётся как тать.

Здесь утро олицетворяется, приобретает человеческие черты за счёт глагола движения *крадётся*.

*Дни мои, как маленькие волны,
На которые гляжу с моста;
Чёрная, как зрачок,
Как зрачок, сосущая
Свет – люблю тебя, зоркая ночь.*

Очень непривычно и ново то, что абстрактные понятия *день* и *ночь* сравниваются с конкретными осязаемыми предметами. Причём о днях М.И. Цветаева говорит, как бы смотря на них со стороны, ставит определённую границу своими днями и самой собой («гляжу с моста»). О ночи же, наоборот, говорится как о чём-то принадлежащем человеку, как о части его внутреннего мира. М.И. Цветаева ощущает ночь как бы внутри себя. Ночь для лирической героини – внутреннее состояние, определённый настрой души:

*...наподобье крови
Хлынула ночь!*

В поэзии М.И.Цветаевой встречаются сравнения, предметом которых является выражение различных эмоций и чувств. Так, в лирике поэтессы бывает разнообразной. Она сравнивается со змеей, являющейся существом мудрым и в то же время опасным, подчёркивается мудрость чувства через старость:

*Любовь – ещё старей:
Стара, как хвои, стара, как змей...*

Сравнение неожиданное, так как любовь – святое для героини чувство – описывается не как что-то возвышенное, а, наоборот, воспринимается как нечто очень старое и поэтому неотъемлемое от человека. «Старость» любви подчёркивает её вечность. М.И.Цветаева смотрит на любовь как на неизбежное и бесконечное чувство, которое всегда было и всегда будет.

*Рядом с любовью находится боль:
Боль как нота
Высящаяся... Поверх любви
Высящаяся...*

М.И.Цветаева даёт очень точное сравнение с одной нотой, тем самым подчёркивая остроту и пронзительность душевной боли, одиночества.

Предметом сравнения у поэтессы является также радость, которая сравнивается с сахаром. Если её нет, то переживаешь, а когда она появляется, то быстро надоедает, человек не может постоянно радоваться:

*Радость – что сахар,
Нету – и охаешь,*

*А завёлся как –
Через часочек:
Сладко, да тошно!*

Любой поэт ревностно и трепетно относится к своим стихам. Для М.И. Цветаевой они священны:

*Моим стихам, как драгоценным винам,
Настанет свой черёд.*

И это почти не зависит от поэта, потому что стихи у М.И. Цветаевой обладают полной самостоятельностью, они возникают сами, когда захотят, спонтанно и непосредственно:

*Моим стихам, написанным так рано,
Что и не знала я, что я – поэт,
Сорвавшимся, как брызги из фонтана,
Как искры из ракет,
Ворвавшимся, как маленькие черти
В святилище, где сон и филлиам...*

В поэзии М.И.Цветаевой используются сравнения, дающие портретные характеристики человека. Эти сравнения описывают героя с разных сторон. Это могут быть сравнения, характеризующие внешний облик целиком:

*Всё дитя как будто статуэтка
Давних лет.*

Здесь ребёнок сравнивается с неживым предметом (статуэткой). Человек может сравниваться с растением:

*И стоит Степан – ровно грозный дуб,
Побелел Степан – аж до самых губ.*

Интересны у М.И. Цветаевой сравнения, описывающие стан человека:

Стан как шёлковый чешуйчатый хлыст...

*Мой шаг изнежен и устал,
И стан, как гибкий стержень,*

*Склоняется на пьедестал,
Где кто-то ниц повержен.*

Части тела у поэтессы, кажется, живут самостоятельной жизнью:

*Рука как свиток выпала,
Развёрстая и слабая...*

Портретные сравнения у М.И. Цветаевой через внешность показывают внутренний мир человека:

*Рот как кровь, а глаза зелены;
Рот как мёд, в очах доверье.*

Одинаковые по структуре сравнения несут различную смысловую нагрузку. Первое характеризует рот только внешне, показывает яркость цвета. Второе раскрывает как бы внутреннее содержание «рта», а тем самым и характер человека («рот как мёд», т.е. сладкий, а сладкие речи свидетельствуют о лживости).

Много у М.И.Цветаевой сравнений, описывающих глаза. По блеску они сравниваются у поэтессы с драгоценными камнями:

*И чьи глаза, как бриллианты,
На сердце оставляли след.*

В данном примере подчёркивается не только блеск глаз, но и острота и пронзительность взгляда («оставляли след»).

По яркости, подвижности, магической способности завораживать они ассоциируются с огнём:

Мои глаза, подвижные, как пламя.

В следующих сравнениях описывается не только цвет глаз, но и подчёркивается их неподвижность, твёрдость и спокойное равнодушие, поэтому и сравниваются они с предметами холодными и твёрдыми:

Глаза как лёд...

Глаза блистают сталью...

Иногда глаза человека сравниваются с глазами определённого живого существа. Предполагаемые свойства этого существа характеризуют глаза:

А глаза у него – как у рыбы:

Стеклeneют, глядят в небосклон...

Очень разнообразна у М.И. Цветаевой группа сравнений, характеризующих различные предметы. Прежде всего следует отметить письменный стол. Он становится свидетелем и соучастником рождения стихов поэтессы. Он выступает в поэзии М.И. Цветаевой как самый верный и надёжный друг, который помогает ей творить и без которого немислимо вообще творчество:

Мой письменный верный стол!

Спасибо за то, что шёл

Со мною по всем путям,

Меня охранял – как шрам

...на всех путях

Меня настигал как шах

Беглянку.

Символичен в поэзии М.И.Цветаевой и образ дома:

Из-под нахмуренных бровей

Дом – будто юности моей

День, будто молодость моя

Меня встречает: - Здравствуй, я!

Интересны сравнения, которые используются М.И. Цветаевой в описании пейзажа:

Семь холмов – как семь колоколов!

Природа в изображении поэтессы очень часто уподобляется человеку с его эмоциями и чувствами:

Деревья бросаются в окна –

Как братья-поэты – в реку;

Два дерева ходят друг к другу...

То, что поменьше, тянет руки,

*Как женищина, из жил последних
вытянулось...*

В этих сравнениях деревья ведут себя как люди: «бросаются», «ходят», «тянут руки», т.е. предмет и образ в сравнении как бы налагаются друг на друга, и образ полностью замещает предмет.

М.И. Цветаева использует также сравнения, выражающие действия. Например: уход, приход, ожидание:

Чтоб ушёл, как вздох;

Словно тихий ребёнок, обласканный тьмой,

С бесконечным томленьем в блуждающем взоре,

Ты застыл у окна;

Прихожу, как царь казанский.

В сравнениях М.И.Цветаевой встречается ощущение порыва, полёта:

Ах, если бы – двери настезь –

Как ветер к тебе войти!

Такие стихии, как ветер, вихрь, морской вал, достаточно частотны у поэтессы:

Я опрокину лавочку,

Я закружусь, как вихрь;

...как вал морской

Ношуь вдоль всех штыков, мешков и граждан.

В поэзии М.И.Цветаевой чаще всего сравнения присоединяются союзами: *как*, *что*, *словно*, *равно*, *будто*, *как будто*:

Я рояль трогаю, как бархат;

А она – что смерть,

Рот закушен в кровь.

Союзы *как* и *что* указывают на равенство сравниваемых предметов. Сравнения мыслятся как достоверные, реальные.

В качестве сравнения М.И.Цветаева использует Т.п. существительного:

...и амазонкой мчатся в бой.

В.В. Бабайцева отмечает, что в конструкциях, где агент сравнения выражен словоформой в творительном падеже, есть полное уподобление (тождество) предметов и характеристики образа действия¹.

Особую группу сравнений представляют собой сложноподчинённые предложения, в которых предмет сравнения составляет главное предложение, а образ – сравнительное придаточное:

Как змей на старую взирает кожу –

Я молодость свою переросла.

Подобные сравнения у М.И.Цветаевой встречаются редко, так как поэзия тяготеет к лаконизму и ёмкости. Особенностью лирики поэтессы является то, что М.И. Цветаева иногда сравнения заключает во вставную конструкцию:

Он был синеглазый и рыжий,

(Как посох во время игры!)

Лукавый и ласковый. Мы же

Две маленьких русских сестры.

Такие конструкции существенно освежают само сравнение и обновляют его форму. Они передают дополнительные сведения, возникающие у автора по ассоциации.

Таким образом, сравнения у М.И.Цветаевой чаще не общеязыковые, привычные, а такие, в основу которых положены неожиданные сопоставления, что делает сравнения свежими и оригинальными. Основанием сравнения в большинстве случаев становятся абстрактные понятия, так как сравнения у М.И. Цветаевой являются прежде всего средством раскрытия чувств, состояния, мыслей лирической героини.

¹ Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. М.: Дрофа, 2000. С. 527.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВОПРОСОВ МНОГОЯЗЫЧИЯ И СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МНОГООБРАЗИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Кузнецова Ю.А.,
преподаватель кафедры философии,
иностранных языков и гуманитарной
подготовки сотрудников ОВД
Тюменского института повышения
квалификации сотрудников МВД России

В данной статье рассматривается социалингвистический феномен многоязычия, а также затрагиваются проблемы сохранения культурного и языкового наследия и разнообразия в эпоху глобализации.

Прежде всего несколько слов хотелось бы сказать о языке и процессе коммуникации в целом. Так, язык как явление социальной действительности представляет собой «среду», в которой происходит формирование и поддержание отношений в обществе, а также осуществляется процесс определения, сохранения и передачи социального опыта. Язык является одним из важнейших условий существования любой социальной общности и служит координатором социальных действий. В любом социуме происходит непрерывный процесс коммуникации, сопровождающийся процессом социального познания¹.

В обществе или государстве никогда не бывает одного языка, и язык никогда не выступает в одиночестве. Одного языка не бывает, потому что среди представителей доминантной языковой группы проживают разнообразные меньшинства, а сам официальный язык состоит из целого калейдоскопа диалектов². Миллионы людей в течение своей жизни в той или иной степени овладевают двумя или несколькими языками, употребляя каждый из них автономно в конкретной ситуации общения³.

Яркий пример, иллюстрирующий данное явление, можно найти в книге «Язык в революционное время»⁴, автором которой является выдающийся исследователь, теоретик литературы, филолог, переводчик, преподаватель Йельского университета Бенджамин Харшав. Автор рассказывает о своих родителях, владевших несколькими языками. Так, его отец читал на шестнадцати или семнадцати языках и говорил на одиннадцати (на всех – с русским акцентом). Мать говорила на четырех или пяти языках и читала на семи или восьми. Если они хотели, чтобы Бенджамин их не понял, то говорили друг с другом по-русски или по-польски. Основываясь на своих представлениях о культурных ценностях, книги они читали главным образом на немецком и английском, а сны, приходившие к ним по ночам, наверняка видели на идише. Но сына они учили только иврит: возможно, из опасения, что знание языков сделает его беззащитным перед силами Европы, такой великолепной и такой убийственно опасной⁵.

¹ Евсеева Л.Н. Языковая политика как фактор регулирования межнациональных отношений // Иностранные языки в экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах. № 10. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. 170 с. С. 49-50.

² Харшав Б. Язык в революционное время [Электронный ресурс] / Plam.ru Онлайн библиотека. URL: <http://w.plam.ru> (дата обращения: октябрь 2013).

³ Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972. С. 25-60.

⁴ Харшав Б. Указ. соч.

⁵ Там же.

Итак, переходя к непосредственному рассмотрению феномена многоязычия, или мультилингвизма, отметим, что существует множество его определений и интерпретаций. Обратимся к определению из словаря социолингвистических терминов. Итак, *многоязычие* (его синонимы: *полилингвизм*, *мультилингвизм*) – это использование нескольких языков в пределах определенной социальной общности¹. Упомянутый выше исследователь Б. Харшав трактует многоязычие как владение человеком или социальной группой более чем одним языком и способность переходить с одного языка на другой в речи, на письме и при чтении².

Вообще, феномен многоязычия присущ всем регионам мира в разной форме и в разных отношениях. По сути, население любой страны имеет полиэтническую и полиязычную структуру. При этом считается, что страны, население которых свободно владеет несколькими языками, добиваются успеха быстрее. Поэтому актуальность мультилингвизма состоит в том, что владение и пользование несколькими языками является необходимым условием успешной жизнедеятельности человека и общностей в эпоху глобализации, для которой характерно взаимопроникновение материальных и духовных компонентов различных социальных культур³.

Более того, многоязычие как социокультурный феномен становится фактом реального языкового существования для подавляющего большинства населения всего мира в связи с возрастающим взаимодействием экономических, научных, культурных и политических интересов. Поэтому вопросы многоязычия приобретают особую актуальность в современных условиях, а проблема сохранения языкового многообразия широко обсуждается на международном, региональном и национальном уровнях. Так, активную работу в этом направлении ведут такие организации, как ООН, Европейская Комиссия, ЮНЕСКО, Международный союз электросвязи (МСЭ), а также созданный в рамках выполнения решений Всемирного саммита по информационному обществу Форум по управлению использованием Интернета⁴.

Отметим, что посредством многоязычия осуществляется процесс социализации личности, формирования установок эмпатии и толерантности⁵. То есть многоязычие играет важную роль в установлении гармоничного общения между народами. Обратимся к примеру Финляндии, которая была и остается страной образцово толерантной в языковой политике на территории своего государства.

В ней два официальных государственных языка – финский и шведский, они преподаются в школах в качестве обязательных. Однако любой гражданин Финляндии имеет возможность читать газеты, смотреть телепрограммы и слушать радиопередачи на двух языках. То же касается и дорожных указателей, объявлений, надписей – их также делают и на финском, и на шведском языках. В последнее время, в связи с вступлением Финляндии в Европейский Союз, расширилась возможность в изучении своего родного языка и для других проживающих в этой стране этнических групп. Согласно проводимой реформе законодательно определены гарантии предоставления возможности людям некоренной национальности по своему желанию изучать родной язык или

¹ Мультилингвизм как социокультурный феномен [Электронный ресурс] / Полиинформ. URL: <http://www.poliinform.ru/index.php> (дата обращения: октябрь 2013).

² Харшав Б. Указ. соч.

³ Мультилингвизм как социокультурный феномен [Электронный ресурс] / Полиинформ. URL: <http://www.poliinform.ru/index.php> (дата обращения: октябрь 2013).

⁴ Кузьмин Е.И., Плыс Е.В. Развитие многоязычия в Интернете – новое направление деятельности Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Межрегионального центра библиотечного сотрудничества [Электронный ресурс] / Сайт Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». URL: <http://www.ifarcom.ru> (дата обращения: октябрь 2013).

⁵ Мультилингвизм как социокультурный феномен [Электронный ресурс] / Полиинформ. URL: <http://www.poliinform.ru/index.php> (дата обращения: октябрь 2013).

язык своих предков. Отправные моменты организации обучения, отражающие языковую политику страны, определяются и разрабатываются Национальным управлением образования Финляндии¹.

Вообще, каждый язык представляет собой уникальное хранилище информации о говорящем на нем этносе и его культуре, о своей собственной эволюции, а также о природе человека как биологического вида². Ситуация многоязычия и многообразия языкового предложения способствует развитию национального самосознания и осознанию собственной языковой и культурной идентичности через приобщение к новым языкам и культурам³. Феномен многоязычия по своей социальной сути вызывает не потерю, а расширение культурной идентичности, повышение рефлексивного и ценностного отношения к достижениям собственной культуры, увеличение культурного богатства и возможностей личности вступать в межкультурный диалог. Поэтому в ходе межкультурного диалога так важно бережно относиться к собственной культуре и языку и уметь проявлять толерантность в отношении всего «иного», «чужого».

Подводя итоги статьи, можно сделать вывод о том, что ситуация многоязычия и языкового многообразия является важной характеристикой социальной жизни в эпоху глобализации. «Язык есть зеркало мыслей народа; умственный склад каждой расы отливается, как стереотип, в ее язык, выбивается на нем, как медаль» (Хулио Сехадор). С одной стороны, приобщение к новым языкам и культурам способствует формированию эмпатии и толерантного отношения к другим культурам и народам; с другой стороны, ситуация многоязычия помогает лучше понять собственную культуру, сформировать уважительное отношение к ее ценностям и достижениям, осознать собственную языковую и культурную идентичность.

Более того, многоязычие является важным фактором гармоничного общения между различными этносами. Оно помогает человеку обогатить свою лингвистическую картину мира, следовательно, выводит любое общество на новый виток культурно-цивилизационного развития⁴.

Однако нужно обладать высоким уровнем компетентности в ходе межкультурного общения: при овладении инокультурными средствами суметь не «потерять себя», свою культурную и языковую идентичность. Ведь, по мнению философа М.М. Бахтина, культура живет на границах⁵. Граница – это место настоящей жизни и точки роста культуры, она создает и держит территорию страны, обеспечивает идентичность. Поэтому нужно уметь грамотно работать с границами: находясь на пограничной территории, выходить на контакт с иной культурой, при этом сохранять и оберегать свою собственную⁶. Это становится особо актуальным в эпоху глобализации, когда многие границы «стираются». Поэтому, магистральным путем развития человечества в данную эпоху является бережное отношение к своему культурному наследию и восприятие

¹ Смирнов И.Б. Многоязычие как принцип обучения иностранным языкам в общеевропейском контексте // Иностранные языки в экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах № 10. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. 170 с.

² Кузьмин Е.И., Плыс Е.В. Указ. соч.

³ Кручинина А.А. Многоязычие в языковой политике вуза на современном этапе: теория и практика // Иностранные языки в экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах № 10. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. 170 с.

⁴ Утельбаев К.Т. Этноты и конфессии на пути к диалогу [Электронный ресурс] // Вестник АГТУ. 2007. № 5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/etnosy-i-konfessii-na-puti-k-dialogu> (дата обращения: октябрь 2013).

⁵ Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. 543 с.

⁶ Там же.

ценных элементов других через диалог культур¹. Все эти идеи должны находить отражение в языковой политике государств.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ ТЕКСТ И ДИСКУРС В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Мазнева Ю.А.,

преподаватель кафедры иностранных
языков Ростовского юридического
института МВД России, к.филол.н.

В современной лингвистике не существует однозначной трактовки понятия «дискурс». Существует множество определений дискурса, интерпретирующих данный феномен с разных теоретических позиций. Мы, наряду с другими учеными-лингвистами, выделяем несколько подходов к определению дискурса.

Дискурс в качестве объекта лингвистического исследования «является даже более важным центральным объектом лингвистики, так как он заведомо не является теоретическим конструктом, и есть точка зрения, что лингвистика могла бы избавиться от многих своих заблуждений, если бы начала как бы «с нуля», исследуя реально зафиксированные образцы»².

В большинстве работ современных российских и иностранных ученых под дискурсом понимается целостное речевое произведение в многообразии его когнитивно-коммуникативных функций [Арутюнова, 1988; ван Дейк, 1988; Карасик, 1998, 1999; Кибрик, 1992; Макаров, 1998; Падучева, 1985, 1996; Почепцов, 1998 и др.].

По мнению Ю.С. Степанова [1995], Р. Водака [1997], М.Л. Макарова [1998], Т. ван Дейка [2000], дискурс представляет собой речь или общение. Т. ван Дейк, говоря о прагматических характеристиках дискурса, утверждает, что при всей сложности реальных обстоятельств общения прагматический контекст является структурированным³, в нем выделяются такие оппозиционно противопоставленные параметры, как личное – общественное, институциональное (формальное) – неформальное; а также позиции (роли, статусы и т.д.), свойства (пол, возраст и т.д.), отношения (превосходство, авторитет), функции (отец, слуга, судья и т.д.), конвенциональные установления (правила, принципы, ценности). В рамках данного подхода понятие «дискурс» используется для того, чтобы, как отмечает Е.С. Кубрякова, перенести центр тяжести лингвистического анализа на *социальные* факторы общения: «Дискурс начинает пониматься как сложное коммуникативное явление, не только включающее акт создания определенного текста, но и отражающее зависимость создаваемого речевого произведения от значительного количества экстралингвистических обстоятельств – знаний о мире, мнений, установок и конкретных целей говорящего как создателя текста»⁴.

В рамках данного подхода дискурс рассматривается как особая разновидность речи, как дискурсивная речь, т.е. речь, построенная по правилам грамматики и стили-

¹ Мультилингвизм как социокультурный феномен [Электронный ресурс] / Полиинформ. URL: <http://www.poliinform.ru/index.php> (дата обращения: октябрь 2013).

² Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. 1994. № 5. С. 126-139.

³ Dijk T.A. van. Some Aspects of Texts Grammar. The Hague-Paris, 1998. 109 p.

⁴ Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (Обзор) // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров. М.: ИНИОН, 2000. С. 7-25.

стики, развивающая ту или иную мысль или коммуникативное намерение говорящего (пишущего).

Другим подходом к пониманию дискурса является противопоставление рекурсивных и дискурсивных высказываний, например, в исследованиях В.Г. Борботько [1998]. Различие между этими типами высказываний можно установить только в целом тексте по мере его прочтения: рекурсивные высказывания не добавляют ничего нового к тому, что было сказано вначале, перифрастически изменяя ранее изложенное содержание, а дискурсивные высказывания имеют содержательно-информативную новизну. Дискурс в таком случае – это приращение новой информации.

Только спустя некоторое время лингвисты, изучающие дискурс в рамках формально-структурного подхода, начинают отмечать, что дискурс кроме «данности текста», также представлен «системно языковыми структурами целого текста»¹ и «речемыслительным процессом, приводящим к образованию структуры»². Однако такая трактовка также не выходит за рамки текстообразующего подхода.

Одним из подходов к определению понятия «дискурс» является утверждение, что дискурс – это всякое «употребление языка» [см. в этой связи: Brown, Yule, 1983; Halliday, Hasan, 1991; Fasold, 1990; Schiffrin, 1994; Widdowson, 1997]. В этом случае обусловленность анализа предполагается функцией дискурса, изучением функций языка в широком социокультурном контексте: «изучение дискурса – изучение любого аспекта использования языка»³, «анализ дискурса неизбежно предполагает анализ языка в его использовании»⁴.

С другой точки зрения, под дискурсом понимают «высказывание»⁵. Это определение подразумевает, что дискурс является не просто примитивным набором изолированных единиц языковой структуры «больше предложения», а целостной совокупностью функционально организованных единиц употребления языка.

Таким образом, наиболее важными характеристиками дискурса является то, что дискурс имеет форму связного текста и обусловлен экстралингвистическими факторами. К этим характеристикам следует также добавить событийный аспект и целенаправленное социальное действие.

Наиболее точным нам представляется понимание дискурса В.П. Зернецким⁶. Вслед за ученым мы рассматриваем дискурс как центральную, однозначную и завершенную единицу речевой деятельности с точки зрения ее функциональности, выражающую межличностное речевое взаимодействие и обладающую общей (интегративной) коммуникативной функцией и единой темой.

Ученые-лингвисты утверждают, что дискурс можно противопоставить тексту, с одной стороны, по признакам динамики и статики, с другой, по ситуативной обусловленности [Баранов, 1993; Попова, 1995; Ковшикова, 1997; Михайлова, 1999]. Текст трактуется ими как статичное завершенное произведение, которое рассматривается вне ситуации общения, а дискурс – как динамическое, не всегда завершенное и ситуативно обусловленное речевое событие. Наиболее четко высказалась по этому поводу Н.Д. Арутюнова, предложив следующее определение: «дискурс (от франц. discours –

¹ Dijk T.A. van. *Some Aspects of Texts Grammar*. The Hague–Paris, 1998. P. 154.

² Борботько В.Г. *Общая теория дискурса (принципы формирования и смыслопорождения)*: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар: Изд-во КубГУ, 1998. 48 с.

³ Fasold R. *Sociolinguistics of Language*. London: Academic Press, 1990. 342 p.

⁴ Brown G., Yule G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983. 288 p.

⁵ Schiffrin D. *Approaches to Discourse*. Oxford; Cambridge Mass: Basil Blackwell, 1994. 470 p.

⁶ Зернецкий П.В. Синтактико-, семантико- и прагматико-дискурсивные аспекты создания машинного книжного фонда обеспечения речевых взаимодействий // *Высказывание и дискурс в прагматическом аспекте*: сб. науч. тр. / Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз.; редкол.: Г.Г. Почепцов и др. Киев: КГПИИЯ, 1989. С. 47-52.

речь) – это связный текст в его совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психолингвистическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношении людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах), это «речь, погруженная в жизнь»¹. В этом смысле дискурс есть текст в совокупности с коммуникативно значимыми обстоятельствами, в которых этот текст актуализируется.

Дискурс обозначает устные формы коммуникации в противоположность письменным. С одной стороны, по мнению М.Л. Макарова, разграничение текста и дискурса «происходит по линии *письменный текст vs. устный дискурс*, что неоправданно сужает объем данных категорий, сводя их только к двум формам языковой действительности, использующей и не использующей письмо»². М. Хоуи, основываясь на этой дихотомии, разграничивает анализ дискурса, объектом которого, по его мнению, является устная речь, и лингвистику письменного текста³.

С другой стороны, зачастую термины «текст» (как деятельность) и «дискурс» употребляются как взаимозаменяемые, как синонимичные⁴. Бесспорно, в данных понятиях нетрудно найти нечто общее, однако фиксация и анализ общих черт и признаков не должны мешать выявлению особенностей каждой из данных единиц⁵.

С точки зрения терминологической соотнесенности понятия «текст» и «дискурс» взаимосвязаны следующим образом: если связи текста с действительностью могут быть восстановлены, то данный текст является дискурсом. Например, дискурсом можно называть тексты современных словарей, книг, учебных пособий, газет и журналов. Термин «дискурс» неприменим к древним текстам, так как невозможно установить социально-исторический контекст их создания в достаточной степени.

Одним из наиболее точных и полных, по нашему мнению, является определение В.В. Красных, вслед за которой под дискурсом мы будем понимать «вербализованную речемыслительную деятельность, включающую в себя не только собственно лингвистические, но и экстралингвистические компоненты», а под текстом – «элементарную (т.е. базовую, минимальную и основную) единицу дискурса», причем «текст в таком понимании – явление не только лингвистическое, но и экстралингвистическое»⁶.

Текст, в отличие от дискурса, лишен прикрепленности к реальному времени, при этом связь текста со временем носит косвенный, опосредованный характер. К тому же текст существует в физическом времени не сам по себе, а лишь в оболочке некоего материального объекта или носителя.

Дискурс, в отличие от текста, не может накапливать информацию. ««Записать» дискурс целиком и полностью так же невозможно, как невозможно «записать» жизнь человека или даже небольшой ее фрагмент – в полной совокупности всех ее составляющих»⁷.

¹ Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.

² Макаров М.Л. Коммуникативная структура текста. Тверь: ТГУ, 1990. 52 с.

³ Hoeny M. The Place of Clause Relational Analysis in Linguistic Description // English Language Research Journal, 1983/4. Vol. 4. P. 1-32.

⁴ Беллерт И. Об одном условии связности текста // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. М.: Прогресс, 1978. Вып. 8. С. 172-207.

⁵ Мороховский А.Н. К проблеме текста и его категорий // Текст и его категориальные признаки: сб. науч. тр. / отв. ред. А.Н. Мороховский. Киев: КГПИИЯ, 1989. С. 3-8.

⁶ Красных Д.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность. М.: Изд-во: Диалог–МГУ, 1998. 352 с.

⁷ Борботько В.Г. Общая теория дискурса (принципы формирования и смыслопорождения): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар: Изд-во КубГУ, 1998. 48 с.

Мы вслед за М.Л. Макаровым считаем, что нет необходимости строго терминологически разграничивать значения «текст как объект» и «текст как деятельность» в силу их диалектической взаимообусловленности, т.е. вполне допустимо употреблять термины «текст» и «дискурс» синонимически, оставляя за последним, однако, подчеркнутую процессуальность¹.

УЧЕТ СПЕЦИФИКИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Мартынова Н.А.,

старший преподаватель кафедры
иностраных и русского языков
Орловского юридического института
МВД России имени В.В. Лукьянова,
к.филол.н., доцент

Знание иностранного языка открывает будущему специалисту доступ к оригинальным источникам информации, без которой в настоящее время немыслима деятельность дипломированного специалиста. Умение работать с иностранной литературой по специальности включает в себя получение информации, содержащейся в тексте, ее критическое осмысление, обобщение, анализ и оценку достоверности. Компетентность в сфере иноязычной коммуникации обеспечивает готовность выпускника вуза реально использовать полученные знания в условиях профессиональной деятельности. Как указывается в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, специалист в любой сфере должен уметь «осуществлять иноязычное общение в устной и письменной форме», т.е. обладать высоким уровнем готовности к эффективному общению с зарубежными партнерами на иностранном языке.

В проекте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения выделяются два типа компетенций: общие (ключевые, базовые, универсальные, личностные) компетенции, являющиеся широкими, «метапрофессиональными» концепциями в образовании; а также компетенции определенной предметной области, ориентированные на предмет (знания, навыки, соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям). При этом отмечается, что специализированные компетенции в большой степени оказываются под влиянием общих компетенций и определяются ими. Вторые могут служить инструментом освоения первых. Акцентирование тех или иных компетенций является основанием для определения целей, которые будут устанавливаться для каждой образовательной программы.

Компетентностный подход к определению целей и содержания образования позволяет определить значение формирования профессиональной коммуникативной компетентности в подготовке специалиста не только как основы для становления грамотного, культурного профессионала, но и как инструмента для приобретения навыков будущей профессиональной деятельности, позволяющих применять полученные в различных отраслях знания на практике. Профессиональная коммуникативная компетентность предполагает способность специалиста реализовать приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки для обеспечения эффективного непосредственного

¹ Макаров М.Л. Коммуникативная структура текста. Тверь: ТГУ, 1990. 52 с.

(понимание речи на слух и говорение) и опосредованного (чтение и письмо) профессионального общения.

Иностранный язык закономерно выступает одним из основных компонентов профессиональной коммуникативной компетентности студента, поскольку это предмет интегративный и обучение иностранному языку предполагает концентрацию и интеграцию языкового и специального знания.

Владение иностранным языком является не только показателем культурного развития человека, но и условием его успешной деятельности в различных сферах производственной и общественной жизни. Критерием эффективности реального общения является его продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов.

Структура профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности достаточно сложна и включает не только лингвистический компонент (владение средствами речевой коммуникации), информационный компонент (профессиональная компетенция), но и культурологический компонент (наличие фоновых знаний о партнерах по коммуникации и реалиях, принадлежащих другой культуре). Коммуникативная компетентность представляет собой взаимодействие основополагающих систем знаний и умений, необходимых для осуществления общения.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности направлено на развитие умения практически пользоваться реальным, живым языком и призвано обучать не манипулированию языковыми структурами, а осознанному соотношению лингвистических явлений с их коммуникативными функциями: информативной, регулятивной, эмоционально-оценочной и этикетной.

Одним из важных факторов формирования коммуникативной компетентности следует отметить создание терминологической базы будущего специалиста.

Термины – это словесные обозначения понятий, используемых при изложении содержания закона (иного нормативного юридического акта).

В текстах законов используются три вида терминов:

- а) общеупотребляемые;
- б) специально-технические, т.е. имеющие смысл, который принят в области специальных знаний – техники, медицины, экономики, биологии;
- в) специально-юридические, т.е. имеющие особый юридический смысл, выражающий своеобразие того или иного правового понятия.

Необходимо обратить внимание на следующее. Специально-юридическую терминологию нельзя ограничивать набором особо сложных юридических выражений и слов. По сути дела, в законах, иных нормативных документах выражения и слова, которые, казалось бы, относятся к обычным, общеупотребимым, в действительности имеют свое специфическое правовое содержание, причем в ряде случаев отличающееся от общеупотребимого.

В сущности, в каждой формулировке закона кроется своеобразный юридический смысл, усвоение которого достигается при помощи основательных профессиональных юридических знаний.

Использование терминологии в законах (иных нормативных юридических актах) подчиняется ряду требований. Основные из них такие:

- единство терминологии: один и тот же термин должен употребляться в данном законе (и во всех других нормативных актах) в одном и том же смысле;
- общепризнанность термина: слова не должны быть «изобретены», придуманы законодателем только для данного закона или применяться в нем в каком-то особом смысле теми или иными разработчиками законопроекта;
- стабильность терминов: они должны быть устойчивыми, их смысл не должен изменяться с каждым новым законом;

- доступность, при всей сложности юридической терминологии слова и выражения закона должны в целом давать правильное представление о содержании его норм.

Проводить исследование систем юридических терминов и понятий в английском и русском языках довольно сложно, так как приходится иметь дело не столько с самими терминами, сколько с разными правовыми системами (как известно, существуют глубокие различия между российским кодифицированным и англо-американским прецедентным правом, которые проявляются, в том числе и на уровне терминологии). Словарное соответствие часто не дает правильного представления о лексической единице, так как за аналогичными терминами в двух языках стоят разные понятия или разный объем значения близких по смыслу понятий.

Для более четкого описания юридических терминологических систем необходимо разработать классификацию терминов данной предметной области, в связи с чем, возникает необходимость выбора классификационных оснований. Одним из таких оснований может являться фактор принадлежности слова к подязыку определенной сферы деятельности.

Несколько иную классификацию находим у Д.И. Милославской, которая выделяет следующие группы терминов:

- 1) общеупотребимые;
- 2) общеупотребимые, имеющие в нормативном акте более узкое, специальное значение;
- 3) сугубо юридические;
- 4) технические.

В юридической литературе также существует похожее деление, при котором выделяются три вида юридических терминов:

- 1) общеупотребительные термины;
- 2) специально-юридические термины;
- 3) специально-технические юридические термины.

Сформированная терминологическая база позволяет специалисту эффективно обмениваться информацией, и, следовательно, эффективно взаимодействовать и выполнять свои профессиональные обязанности. Умение эффективно взаимодействовать и составляет суть коммуникативной компетенции.

Таким образом, одна из основных целей обучения иностранному языку в высшей школе – формирование иноязычной коммуникативной компетенции – является средством достижения другой, общей цели – развития профессиональной компетентности курсанта. Обогащаясь за счет соответствующих знаний, умений и навыков в процессе учебно-профессиональной деятельности, иноязычная коммуникативная деятельность способствует формированию у обучаемых коммуникативной компетентности и обеспечивает в дальнейшем их успешную профессиональную деятельность.

Иноязычную коммуникативную компетенцию следует, на наш взгляд, рассматривать как ресурсное качество, которое выступает в качестве основы для формирования профессионально-компетентного специалиста и, следовательно, должно учитываться при конструировании образовательных программ нового поколения.

ПЕРСУАЗИВНЫЙ ТЕКСТ: ДИНАМИКА МЕДИЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Мартемьянова С.С.,
преподаватель кафедры
иностранных языков Орловского
государственного института
искусств и культуры,
аспирант кафедры английской
филологии факультета
иностранных языков Орловского
государственного университета

Начиная с 70-х годов XX века, как в России, так и за рубежом тексты массовой коммуникации рассматриваются в рамках самых различных школ и направлений. Анализ работ позволяет говорить о том, что накопленные знания и опыт сложились в самостоятельное научное направление – медиалингвистику, в рамках которой и происходит системный комплексный подход к изучению языка медиа¹. Как следует из самого термина, объединившего в себе два базовых компонента – «медиа» (масс медиа) и «лингвистика», предметом дисциплины является изучение функционирования языка в сфере медийной коммуникации. В качестве специфического элемента развития медиалингвистики в современной медиакультуре выступает персуазивный текст. То, как осуществляется коммуникация, какие потребности имеет общество, какие общекультурные запросы актуальны на данный период времени – эти и другие положения находят своё ярчайшее проявление именно в персуазивном тексте.

Персуазивность (нем. *Persuasion*, англ. *persuasion*, лат. *persuasio* – «убеждение», «уговаривание») относится к тем формам речевого общения, доминирующей или одной из основных функций которой является воздействие на адресата, побуждение его к определённым действиям. Персуазивный текст, согласно сказанному, представляет собой текст, доминирующей функцией которого является воздействие на ментальную сферу реципиента (его мнения и оценки) с целью побуждения принятия позиции автора.

По мнению А.В. Голоднова, персуазивный текст как сложный знаковый предмет, не только имеет свою структуру, но и материально воплощает комплексное действие макроакта персуазивности с иерархической иллокутивной структурой, подчинённой глобальной интенции адресанта и ориентированной на реципиента². М. Хоффманн отмечает, что персуазивные тексты зачастую конструируют и прививают реципиенту определённые способы видения проблемы, ставят его перед выбором в решении, побуждают к необходимости совершения посткоммуникативных действий³. В этой связи персуазивный текст рассматривается в тесной связи с такими понятиями, как умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, выявлять причинно-следственные отношения событий.

¹ Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь). М.: Флинта: Наука, 2008. Электронная книга. Лингвистика. Теория коммуникации. С. 33-34.

² Голоднов А.В. Персуазивная коммуникация: стратегии и тактики воздействия (на материале современной немецкоязычной рекламы): монография. СПб.: Астерион, 2010. С. 71.

³ Hoffmann M. Gestaltungsstrategien und strategisches Gestalten. Zur Persuasivität von Thematisierungsstilen im politischen Diskurs // Beiträge zur Persuasionsforschung: unter besonderer Berücksichtigung textlinguistischer und stilistischer Aspekte. Frankfurt am M.: Peter Lang, 1998. S. 57-93.

Наиболее перспективным взглядом на «рождение» персуазивного текста является процесс интерпретации событий действительности, понимаемый как программируемый этап или операция, связанная с истолкованием отдельных слов, знаков или событийных концептов. Одним из самых малозаметных способов интерпретации является процесс отбора и селекции информации, а также целый комплекс факторов связанный с ним¹. Собираемая и передаваемая информация затрагивает не только процесс осведомления читающей аудитории с новостями мира, но и процессы их комментирования и оценки. Персуазивный текст объективно вбирает в себя анализ оценок, которые находят своё отражение в языке прессы. Интерпретационная функция, в данном случае, определяет персуазивность факта, с помощью присвоения ему соответствующей оценки. Так, задавая определённый контекст событиям, медиа оказывают влияние на мнение целевой аудитории, демонстрируя тем самым программируемый способ интерпретации и деконструкции фактов².

Персуазивные тексты, как правило, разнообразны по размеру, жанру, стилю, по используемым средствам языковой выразительности, структуре и характеру взаимодействия вербальной и невербальной информации. То, что отличает персуазивные тексты от других текстов прессы, лежит в области практических и коммуникативных целей, находящих отражение как в составе используемых языковых средств, так и в принципах их отбора, структурирования и организации в сообщении. Персуазивный язык текста – это тот же естественный язык во всем многообразии его изобразительных и выразительных средств, но подчиненный задачам социально ориентированного коммуникативного воздействия – убеждения при передаче информации о разнообразных событиях, мнениях, объектах, выступающих в качестве носителей интенции автора.

Для персуазивноориентированного текста характерна аргументативная текстовая структура, представляющая собой не только способ рассуждения, но и технику речи, направленную на убеждение собеседника. Логическая аргументативная структура персуазивного текста включает следующие компоненты: тезисы, аргументы, выводы, заключение. Основу персуазивного текста образует тезис – ёмкое информационное высказывание, содержание которого предстоит раскрыть, доказать истинность при помощи аргументов. Завершающим по содержанию, но конституирующим по значимости в структуре текста выступает вывод – положение, которое также обосновывается при помощи аргументов.

Аргументами в тексте являются рациональные и оценочные суждения. В частности, А.А. Тертычный выделяет фактологические и ценностные аргументы³. Ценностные аргументы содержат ссылки на оценки и нормы (идеологические, политические, правовые, культурные, религиозные, утилитарные, морально-этические), отвечают критерию приемлемости и нацелены на эмоциональное «увещевание», «обольщение» реципиента⁴. Фактологические аргументы непосредственно передают факты, как они есть на самом деле.

Поскольку адресант персуазивного текста не ставит перед собой задачи доказательства какого-либо факта, а стремится убедить реципиента в необходимости приня-

¹ Пастухов А.Г. Какой текст становится медиатекстом: к проблеме отбора новостей // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Вып. 6. Орёл: ОГИИК, ПФ «Оперативная полиграфия», 2008. С. 272-281.

² Пастухов А.Г. Медиальность – новое средство текста? // Гришаева Л.И., Пастухов А.Г., Чернышова Т.В. Медиатекст: стратегии – функции – стиль: монография / отв. ред. Т.В. Чернышова. Орёл: ООО «Горизонт», 2010. С. 52-67.

³ Тертычный А.А. Понятие аргументации // Аргументация в публицистическом тексте. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1992. С. 6-14.

⁴ Голоднов А.В. Аргументативная структура риторического (персуазивного) текста // Вестник ИГЛУ. 2010. С. 109-114.

тия своего мнения, вывод является наиболее распространенным способом связи между аргументами и заключением. Вывод представлен неполным, сокращенно приведенным аргументом, в качестве которого выступает рассуждение, умозаключение или доказательство. Заключение, как итоговый обобщающий вывод адресанта, даётся на основе всей изложенной информации и направлен на принятие выдвигаемой точки зрения адресанта.

Такая аргументативная структура, как правило, составляет рациональную часть процесса убеждения в персуазивном тексте, она связана главным образом с логическим способом рассуждения. Не меньшую роль в убеждении играют и психологические, эмоциональные, интенционально-волевые и иные действия, которые принято относить к психологическим и прагматическим факторам¹. Данные компоненты находят свою реализацию в тексте за счёт так называемых аргументативных стратегий и тактик, направленных на реализацию глобальной цели речевого макроакта персуазивности².

Рациональная аргументативная стратегия персуазивного текста решает широкий спектр задач: от привлечения внимания адресата к конкретной проблеме и коррекции его картины мира до постановки различных вопросов, касающихся побуждения к действию с целью решения проблемы. Данная стратегия подразумевает использование относительно большого количества фактов, ссылок, цитат, иллюстраций, сравнений и сопоставлений. Она выстраивается логически на основе умозаключений, ориентирована на тщательную обработку информации, осмысленное к ней отношение. Основными тактиками здесь можно считать убеждение с помощью *статистических данных*, *ссылки на мнения* или *данные исследований*. Эта стратегия реализуется при помощи *эксплицирования причинно-следственных связей* – перечисления причин и следствий явлений, как, например, в повествовании об опасности финансового, экономического кризиса в жанре «критика», взятого из немецкоязычной газеты *FrankfurterAllgemeineZeitung: Im-VordergrundstehtdieGefahrvonFinanz-undWirtschaftskrisen. Sie sind in erster Linie die Folge einer übertriebenen Geldschöpfung, die nicht der Finanzierung realer Produktionszuwächse dient, sondern zum spekulativen Kauf von Vermögenswerten (wie Aktien, Grundstücke) in der Erwartung, dass deren Preise gerade wegen der ständigen Geldvermehrung immer weiter steigen werden*³.

В большинстве случаев рациональная аргументативная стратегия представляет собой последовательность нескольких интенций, ориентированных на информирование, предоставление знаний в объеме, способном склонить реципиента на сторону автора, принять то или иное решение, побудить к определенным действиям.

Эмоциональное воздействие как эмоциональная аргументативная стратегия персуазивного текста призвано вызвать у читателя определённый психологический настрой. Для такого воздействия на адресата используются различные тактики моделирования ситуаций, апеллирующих к чувствам адресата, ср.: *Jetztistesamtlich: Diedeutsche Wirtschaftist 2009 so starkeingebrochen wie nochnie seit 1945*⁴.

Эмоциональный способ воздействия включает также стилистические приёмы метафоризации, персонификации, аллегории, перефразирования и др., с целью создания

¹ Качесова И.Ю. Структура аргументативного дискурса: к постановке проблемы // Филология и человек. 2009. № 2. С. 82-89.

² Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь). М.: Флинта: Наука, 2008. 264 с. Электронная книга. Лингвистика. Теория коммуникации.

³ Binswanger H.Ch. Wachstum braucht Geld, Energie und Imagination [Электронный ресурс] / F.A.Z., 09.01.2013. URL: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftswissen/kritiker-binswanger-wachstum-braucht-geld-energie-und-imagination-12013262.html>.

⁴ Rolf Obertreis So schlecht lief es noch nie [Электронный ресурс] / Badische Zeitung, 14.01.2010. URL: <http://www.badische-zeitung.de/nachrichten/wirtschaft/so-schlecht-lief-es-noch-nie>.

в сознании реципиента ярких и запоминающихся образов. Как правило, такие образы наиболее персуазивно ориентированы и не могут оставить реципиента равнодушным к «красочно» представленной информации. Персуазивный текст считается успешным, если адресанту удалось достичь согласия – принятия своей точки зрения адресатом.

Подводя итог, определим персуазивный текст как результат реализации речевого акта персуазивности в медиалингвистике. В контексте динамики развития медийной коммуникации данному виду текста присуща доминирующая персуазивная интенция, направленная на изменение сознания реципиента – склонение к принятию определённых взглядов, мнений, установок через убеждение и увещевание. Аргументативная структура персуазивного текста представлена следующими основными элементами: тезисом, аргументами, фактами, выводами, заключением. Анализ материала позволяет говорить о наличии различных стратегий и тактик, определяющих данный текст как персуазивный и обеспечивающих запланированное воздействие на адресата с целью формирования у него идентичных автору идей и мнений.

ПЕРСПЕКТИВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Менщикова Г.А.,
преподаватель кафедры иностранных
языков Барнаульского юридического
института МВД России, к.философ.н.

В современной науке наблюдается тенденция к переходу от лингвистики «внутренней» к лингвистике антропологической, к определению роли человеческого фактора в языке, его важности. Следовательно, возникает необходимость изучать язык не «сам по себе», а в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением и духовно-практической деятельностью, говорить не просто о языке, а о языке личности.

Парадигма современного языкознания направлена на поиск того, как человек использует язык в качестве орудия общения, а также того, как в языковых единицах отражается сам человек во всех своих проявлениях. Подобные исследования становятся возможными на основе антропологической лингвистики, которая обращена к человеческому фактору в языке, к выявлению того, как используется язык субъектом речи в зависимости от его коммуникативных потенций¹. Таким образом, «языковая личность» стала в настоящее время тем стержневым, определяющим понятием, вокруг которого происходит обсуждение наиболее интересных проблем лингвистики, философии, социологии и т.д.

Формирование языковой личности – это процесс медленный и трудоемкий, требующий адекватности окружения говорящего его внутреннему миру и его потребностям. Человек не рождается «готовой» языковой личностью, он ею становится под воздействием ряда факторов. Человек всегда находится перед выбором, на каком языке ему говорить (если речь идет о ситуации билингвизма), какой вариант речи использовать в конкретный момент: говорить ли на литературном языке или на диалекте, предпочесть книжную форму речи или разговорную, употребить официальный термин или его просторечный синоним. Логичными оказываются вопросы «Как происходит выбор? Что на него влияет и что его определяет?»

¹ Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Институт русского языка им. А.С. Пушкина. М.: Изд-во ИКАР, 1998. С. 5.

Становление языковой личности носителя определенного типа речевой культуры напрямую зависит от конкретных интралингвистических и экстралингвистических факторов. Базовыми экстралингвистическими факторами, на наш взгляд, являются такие, как: 1) окружение, в котором растет ребенок (языковая личность родителей) и 2) процесс обучения (языковая личность учителей и преподавателей). Язык семьи и язык школы определяет тип языковой личности человека.

Изучение иностранного языка способствует становлению поликультурной языковой личности, но для этого необходимо создавать дидактические условия для соизучения языка и культуры. Методологической опорой данного утверждения является мысль В. фон Гумбольдта о разнообразии языков, в языке он видит возможность познания богатств мира (это и человеческое бытие, и разные способы мышления и восприятия). «Язык – это объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках, в этом облике и через взаимосвязь своих звуков понятная всем говорящим и возбуждающая в них примерно одинаковую энергию... Через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем; и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия»¹. Основные положения концепции В. Гумбольдта можно свести к следующему: 1) материальная и духовная культура воплощаются в языке; 2) всякая культура национальна, ее национальный характер отражен в языке посредством особого видения мира: «Разные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его»; 3) языку присуща специфическая для каждого языка внутренняя форма, которая есть выражение «народного духа», его культурной компетенции; 4) язык есть опосредующее звено между человеком и окружающим его миром².

Изучение родного и иностранного языков «обогащает» языковую личность, развивает языковое чутьё и языковой вкус, способствуя, тем самым, формированию собственного языкового стиля и лингвистической компетенции, необходимой для становления и совершенствования поликультурной языковой личности. В этом плане перевод текстов с одного языка на другой является очень действенным и продуктивным. Известный лингвист А.А. Потебня связывал возможность упражняться в средствах родного языка с практикой перевода иноязычных текстов: «переводы с иностранных языков на отечественный, при соблюдении некоторых условий, оказываются могущественным средством укрепления учащихся в духе и преданиях отечественного языка и возбуждения самостоятельного творчества на этом языке. Упомянутые условия состоят <...> в том, чтобы ознакомление учащихся с иностранными языками начиналось лишь тогда, когда они достаточно укрепились в знании своего»³.

Язык, родной или иностранный, не должен изучаться изолированно от культуры его носителей – в этом заключается условие формирования и совершенствования поликультурной языковой личности. Несомненно, познание русского языка способствует формированию и совершенствованию поликультурной языковой личности, но при условии воспитания аксиологического отношения к русскому языку и русской культуре в детях уже дошкольного возраста. На сегодняшний день словосочетание «русский язык» вызывает в сознании большинства лишь ассоциации со сложным учебным предметом, перегруженным огромным количеством правил и исключений. Многие даже не подозревают и не задумываются о том, что русский язык, кроме всего прочего, является еще

¹ Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. С. 349.

² Маслова В.А. Homolingualis в культуре: монография. М.: Гнозис, 2007. С. 237-238.

³ Потебня А.А. Язык и народность // Кафедра общего и сравнительно-исторического языкознания [Электронный ресурс] / Электрон. дан. 2006. URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_158.shtml (дата обращения: 30.01.2010).

и основой, и силой духовной и национальной культуры. Причина такого «усеченного» видения языка коренится в том, что сегодня русский язык в школе преподаётся достаточно узко, все сводится к тому, что русский язык представляется набором неких условных правил, который детьми плохо воспринимается. Однако, самое главное в том, что педагоги не ставят своей задачей совместить два полюса в преподавании русского языка: не детерминировать эти процессы исключительно грамматикой, фонетикой и т.д., не сводить всё к приставкам, суффиксам, к каким-то грамматическим особенностям русского языка, а именно показать значимость языка для его носителей, объяснить необходимость изучения русского языка для каждого ребёнка, привить любовь к русскому языку. Формы, необходимые для реализации данной задачи, могут быть самые разнообразные и многие педагоги уже предлагают определенные методические новинки. Это условие приблизит ребёнка, а затем подростка и взрослого человека к возможности как-то влиять на становление поликультурной языковой личности.

КРАТКИЕ ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ОРЛОВСКИХ ГОВОРАХ: СЕМАНТИКА, СПОСОБЫ И СРЕДСТВА ЕЁ АКТУАЛИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ГОВОРА ОДНОГО НАСЕЛЕННОГО ПУНКТА)

Меркулова Л.И.,
доцент кафедры русского языка
Орловского государственного
института, к.филол.н., доцент

Владея нормами литературного языка, современный носитель этого языка не должен пренебрегать знаниями истоков родного языка – народных говоров. Важно уметь чувствовать специфику живой речи диалектоносителей и не только (и не столько) замечать «неправильность» этой речи, но задумываться о том, почему в общенародном русском языке существуют расхождения (в области лексики, фонетики, словообразования, морфологии, синтаксиса) – зачастую весьма существенные – между кодифицированным литературным языком и диалектами с их устной формой бытования. Важно осознавать, что именно в говорах живет история родного языка, именно диалекты сохраняют то, что литературным языком было утрачено на различных этапах его развития. Живые современные говоры отражают русский менталитет, особенности мировосприятия русского человека, проявления чувств и эмоций – все это выражается различными средствами, и в первую очередь вербально.

В настоящем исследовании мы коснёмся диалектной особенности одного из современных говоров Орловщины – функционированию кратких форм имен прилагательных в речи жителей поселка Красное Знамя (в народе – деревня Александровка) Покровского района.

Как отмечают лингвисты, в русском языке «в семантическом отношении между полной и краткой формой нет полного единства», в частности, «выступая в функции сказуемого, полные прилагательные обозначают постоянный признак предмета (*У него характер веселый*), а краткие – качественное состояние, характерное для предмета лишь в определенный момент (*Он был весел и доволен*)»¹.

Кроме семантических различий полных и кратких имен прилагательных, в русской грамматике давно было отмечено и грамматическое своеобразие кратких форм прилагательных. Так, В.В. Виноградов отмечал, что «краткие прилагательные в опре-

¹ Ушакова Л.И. Современный русский язык. Морфология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Белгород: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1999. С. 67.

деленной степени обособлены от полных как по своим грамматическим признакам (не склоняются), так и по значению (обозначают качественное состояние предмета, возникающее или протекающее во времени)»¹.

Наконец, семантические и грамматические отличия полных и кратких прилагательных дополняются стилистическими: «В русском языке последнего времени употребление кратких форм свойственно главным образом книжному языку, а в разговорной речи они обычно заменяются полными даже в функции сказуемого»². А.М. Пешковский писал об этом так: «Краткая форма в ее исключительно предикативном значении есть явление чисто литературное. Это придает краткой форме оттенок большей книжности, отвлеченности, сухости..., чем это свойственно полной форме»³.

Вероятно, именно этой тенденцией обусловлен тот факт, что для живой, народной диалектной речи в целом не характерно использование синтаксических конструкций, включающих краткие имена прилагательные. Не случайно авторы учебников по русской диалектологии, характеризуя морфологические особенности русских народных говоров, вообще не говорят о диалектной специфике нечленных (кратких) форм прилагательных.

Однако в современных говорах деревни Александровка довольно широко употребляются краткие формы имен прилагательных.

Прежде всего следует отметить, что образование кратких форм имен прилагательных в говорах подчинено общезыковым законам: они являются вторичными по отношению к полным формам и образуются от прилагательных, являющихся наименованиями таких свойств и качеств, которые воспринимаются непосредственно органами чувств; если есть ограничения в образовании кратких форм, то они, как и в литературном языке, могут быть обусловлены как лексическим значением прилагательного, так и его морфологической структурой.

Но если в литературном языке краткие имена прилагательные обозначают «признак как качественное состояние, т.е. такой, который может быть приурочен к определенному времени»⁴, то в говорах у краткой формы зачастую развивается значение, присущее в литературном языке полной форме – значение постоянного признака предмета. Ср.: Он *весел* (был, есть, будет – в какой-то определенный момент; лит.) – Ну *дружок* (речь идет о друге жениха на свадьбе – Л.М.) *висёл, там пел, там хахмил!* (диал.). См. также другие примеры, приведенные ниже.

В литературном языке краткие формы некоторых имен прилагательных определенной семантической группы, кроме значения непостоянного, временного, приобретенного признака, могут обладать дополнительной семантикой: «краткие формы ряда прилагательных со значением физической характеристики предмета (размера, длины, объема) приобретают дополнительное значение чрезмерной степени признака: *короткий* рукав – рукав *короток* (для данного человека), *узкий* проход – проход *узок* (для машины)» [Ушакова, 67]. Также: «У ряда качественных прилагательных... *большой* (кратк. форма *велик*), *длинный* (кратк. форма *длинен*), *короткий* (кратк. форма *короток*), *маленький* (кратк. форма *мал*), *широкий* (кратк. форма *широк*)» (т.е. семантическая группа физической характеристики предмета – Л.М.) в краткой форме может приобретаться «добавочное значение чрезмерной степени признака»⁵.

¹ Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. пособие для вузов / отв. ред. Г.А. Золотова. 3-е изд., испр. М.: Высшая школа, 1986. С. 220.

² Ушакова Л.И. Современный русский язык. Морфология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Белгород: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1999. С. 69.

³ Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 7-е. М.: Учпедгиз, 1965. С. 222.

⁴ Русская грамматика. Т. I. М.: Наука, 1980. С. 557.

⁵ Там же, с. 557-558.

Диалектный языковой материал позволил выявить следующие особенности:

– краткие формы прилагательных функционируют в говорах именно с данной семантикой – высокой степени проявления качества предмета, «чрезмерной степени качества»; т.е. если в литературном языке это значение появляется как дополнительное (причем лишь в одной семантической группе), то в диалектах оно выступает у этих форм как основное, главное;

– этим, по нашему мнению, обусловлено то, что данное значение в говорах «распространяется» на краткие формы других семантических групп имен прилагательных: со значением характеристики внутренних качеств человека; со значением физического и психического, эмоционального состояния человека; со значением цветовых и вкусовых качеств и свойств предмета, вещества и т.д.

Значение «чрезмерной степени качества» как постоянного признака предмета у кратких имен прилагательных актуализируется различными способами и средствами.

1. Акцентологическим способом.

В соответствии с акцентологическими нормами литературного русского языка, краткие прилагательные имеют в форме мужского рода единственного числа ударение на первом слоге основы или не на конечном слоге: *пьян*, *мокр*, *добр*, *хитр*, *кисел*, *весел*, *горец*, *вреден*, *красен*, *смирн*, *удобен*, *интересен*, *редок*, *сладок* и др.

Ударение в диалектных нечленных формах перемещается на последний слог (при этом беглый гласный [е] подвергается лабиализации): *вредён*, *кисёл*, *горёк*, *красён*, *удобён*, *интересён* и др. (ср.: *Я сон интирисён нынчи видала* или: *Ой, мальчик у ний смирён*); в том числе на гласный суффикса: *редок*, *сладок* и др. (ср.: *Авёс ридок узашил*).

2. Фонетическим способом.

В литературном языке, как известно, достаточно часто форма мужского рода единственного числа кратких прилагательных имеет беглый гласный: *кисел*, *горец*, *вреден*, *красен*, *удобен*, *редок*, *сладок* и др.

В говорах образование кратких форм мужского рода с беглым гласным значительно продуктивнее, причем, в соответствии с указанной выше диалектной тенденцией, этот гласный (в конечном слоге) всегда ударный: *добёр*, *хитёр*, *мокёр*, *шустёр* и др. (ср.: *Макёр приходит с вулицы – на глотку*).

3. Словообразовательным способом.

В исследуемом говоре отмечены случаи образования формы мужского рода единственного числа кратких прилагательных путем присоединения к производящей основе суффиксальной морфемы (в то время как в морфемной структуре литературных соответствий суффикс отсутствует), при этом суффикс «перетягивает» на себя ударение с первого слога производящей основы (в соответствии с уже отмеченной тенденцией), ср.: *пьяный*, *толстый* < *пьян*, *толст* (лит.) – *пьянён*, *толстён* (диал.).

4. Лексическими средствами.

Использование при кратком прилагательном наречия меры и степени *дюже* «очень»: *Ни пхай перяц, он гарёк дюжа, жгётъ. Кампот дюжъ типёл. Дюжъ грамОк голъсть у ний* и под.

5. Синтаксическими средствами.

а) лексический повтор – характерное для разговорной речи средство выражения усиления признака: *Ну и дабёр чилавек был, ну дабёр!*; *Был бы табе мудёр, был мудёр, а хитёр: лезить, а сам смотреть – ругатцъ ни будутъ* (информант рассказывает о маленьком внуке – Л.М.); *Вридён, вридён малый – сладу с ним нету никакова* и под.;

б) употребление в конструкциях с краткими прилагательными усилительных и эмоциональных частиц: *Ну и дабёр чилавек был..!*; *Был бы табе мудёр...*; *Вот зять спъкаён у мине!*; *А сват у ний талстён, прям борёв!*; *А* (а так же *ну*, *вот* – Л.М.) *малый*

у них жырѣн, куды ш рѣскармили тахта!; *А агурец сладОк!*; *Там гарох крупѣн!*; *Дѣ ча-вош прѣтивѣн дет!* *Во жадѣн мужык та, дочь и под.*;

в) употребление кратких имен прилагательных в сравнительных конструкциях: *Грат крупѣн, прям с куринѣе яйцо. От, пѣразит, замучил: пѣинѣн кажный день – пѣиней вина*;

г) употребление кратких имен прилагательных в конструкциях с устойчивыми сочетаниями: *Гризѣн пришол – ни кожы ни рожы! Кисѣл квас! Такойтъ пить няльзя, етъ вырвиглас.*

6. Просодическими средствами.

Предложения, содержащие краткие имена прилагательные с семантикой «чрезмерной степени качества» как постоянного признака предмета, произносятся с особой «восклицательной» интонацией: *Удабѣн диван!*; *Бабѣ уехѣла, никто ни мяшайть...* *Деньги пѣлучил – дѣвалѣн! – гуляй-ни хачу!*; *Вкусѣн супец, как в сѣнатории!*; *КрипОк пирвачок, хорош!*; *Чудѣн ты! ГадОк пѣрасѣнѣк у мене! Ни жрѣть, усѣ ис карыть павывѣлить – апятъ вижжыть, жрать просить.*

Проанализировав способы и средства актуализации семантики диалектных нечленных форм имен прилагательных, несложно заметить, что они часто совмещаются (см. приведенный выше иллюстративный материал).

Мы отмечали, что «краткие формы ряда прилагательных со значением физической характеристики предмета (размера, длины, объема) приобретают дополнительное значение чрезмерной степени признака»: *короткий, длинный* < краткие формы мужского рода единственного числа с ударением на первом слоге: *кОроток, длИнен* (лит.). Однако у кратких прилагательных данной семантической группы, при совпадении значения краткой формы с литературным, акцентологические «нормы» всё же расходятся: в диалектных нечленных формах ударение падает на конечный слог: *А нос длинѣн у ниѣ, если п мне такой насина – я п на празникѣм насила*; даже если ударным не становится последний слог, тем не менее ударение с первого слога литературной формы смещается на второй слог диалектной формы: *Пинжаск карОтѣк*.

Это еще раз подтверждает наши предположения, что именно акцентологические отличия актуализируют достаточно глубокие, на наш взгляд, семантические расхождения кратких форм имен прилагательных в русском литературном языке и русских народных говорах.

Диалектную семантику нечленных форм имен прилагательных можно установить, «проверить» с помощью алгоритма, заменив в диалектных контекстах эти формы условной «формулой»: «всегда (постоянно) очень такой», ср. *Вот чилавектъ дабѣр!* (т.е. «всегда очень добрый») – здесь диалектное значение краткого прилагательного. Но в соответствии с «формулой»: «вчера, сегодня, когда-то (временно) таков», ср.: *Он добр ко мне* (т.е. он таков в настоящий момент) – это значение (как и синтаксическая конструкция приведенного примера) краткой формы в литературном языке.

Таким образом, в говорах деревни Александровка Покровского района Орловской области отмечено широкое употребление кратких имен прилагательных. Нетрудно заметить, что диалектные нечленные формы (с ударением на последнем слоге в мужском роде единственного числа), во-первых, функционируют именно с диалектной семантикой – высокой, «чрезмерной» степени проявления качества, признака, во-вторых, имеют значение постоянного признака предмета, что в литературном языке присуще полным формам имен прилагательных.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ

Навроцкая И.Н.,

старший преподаватель кафедры
иностраннных языков Белгородского
юридического института МВД России

Глобальные сети стали частью жизни миллионов людей, получивших свободный, интуитивно понятный, а главное самостоятельный доступ к океану знаний, накопленных во всём мире, получивших возможность общаться с людьми, живущими в разных странах на разных континентах.

Интернет стал одним из самых значительных демократических достижений конца нынешнего века.

Как ничто другое он революционизировал компьютер и глобальные коммуникации, стал уникальным механизмом распространения информации, объединения людей, их диалога посредством компьютеров вне зависимости от географического положения, временных, государственных, и многих других границ. Интернет стал символом конца индустриальной эпохи, поменяв ее на информационную.

Использование ресурсов глобальной компьютерной сети способствует развитию межкультурной коммуникации, существенно помогает в поиске необходимой для курсантов (слушателей) информации.

Современная жизнь, компьютеризация сферы коммуникаций, получившая распространение в последние годы, продемонстрировали нашему обществу требуемый уровень владения навыками общения между представителями различных культур с помощью глобальной компьютерной сети Интернет, формы и способы его применения в особых условиях — в телекоммуникационных сетях, где необходимо умение обмениваться письменными или устными сообщениями (телеконференции или chatting), без посредника, т.е. спонтанно. Ведение спонтанной профессиональной беседы с носителем языка устно или, что еще более сложно, письменно предполагает высокий уровень знания языка, близкий к уровню носителя языка, активное владение им.

Общение посредством чатов и форумов способствует формированию коммуникативной компетенции, возмещая недостаток или отсутствие реального общения с носителями языка. Общаясь в сети, курсанты (слушатели) пополняют свой словарный запас не только юридической лексикой, но и лексикой современного иностранного языка, отражающей определенный этап его развития.

Кроме того, Интернет предоставляет курсантам (слушателям) уникальную возможность визуального общения с носителями языка в режиме реального времени, что способствует правильному восприятию живой речи на основе аутентичных звуков, мимики и жестикуляции.

Эффективному формированию общекультурной компетенции курсантов и слушателей в юридических вузах способствуют следующие педагогические условия: положительная мотивация курсантов (слушателей) к высокоинтеллектуальному труду; участие курсантов (слушателей) в отборе содержания, методов и форм организуемого процесса; поэтапная реализация идей «диалога культур» посредством включения курсантов (слушателей) в межкультурную коммуникацию. Общекультурная компетентность является важной личностно-профессиональной характеристикой.

Развитие поликультурного мира – уникальный, сложный, полный противоречий процесс. Многие люди не всегда готовы мирно и продуктивно жить и работать в поли-

этническом мире. Практика показывает, что несформированность общекультурной компетентности тормозит личностный рост курсанта (слушателя) и влияет на эффективность всего образовательного процесса.

Проблема формирования поликультурной личности в последнее время приобрела повышенную популярность. Сторонники данного процесса разработали стратегию формирования иноязычной компетенции через самостоятельный поиск и обработку курсантами (слушателями) получаемой информации и конструирование собственных знаний. Такой подход может быть эффективным, т.к. предлагаемый процесс обучения отражает специфику их будущей профессиональной деятельности¹.

Спектр умений, необходимых для профессиональной деятельности, оказывается достаточно широким. В ходе обучения в рамках вузовской подготовки целесообразно формировать и развивать как умения научно-познавательной деятельности, так и коммуникативные умения. Первая группа умений выполняет функцию «познавательного орудия» отражает способ мышления². Вторая группа объединяет речевые умения: продуктивные и рецептивные, умения письменной и устной речи. Необходимо указать и на развитие умений разных видов чтения. Обучение чтению создает базу и для развития таких умений продуктивной письменной речи, как умения написания разных типов аннотаций письменных источников.

Формирование коммуникативной компетенции в ходе усвоения профессиональной картины мира, развитие на начальном этапе обучения умений научно-познавательной зоны профессионального общения помогут созданию условий для перехода на последующих этапах обучения от учебно-познавательной к профессиональной деятельности с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предмета и результатов³. Это предполагает, что у выпускника юридического вуза сформирована способность и готовность использовать вторичный языковой код при решении профессиональных задач, а это в свою очередь позволит говорить о формировании профессиональной билингвальной компетенции специалиста, выходящей на этапы квазипрофессиональной и профессиональной деятельности.

В области преподавания иностранного языка происходит довольно быстрое переключение интереса с преимущественно структурных сторон на прагматические аспекты (прагмалингвистику). Появляется новый взгляд на язык как на средство обретения социальной коммуникации (социалингвистика). Иными словами, возникает вторичная цель при изучении иностранного языка – обучение культуре страны изучаемого языка, а это означает – научить узнавать, понимать, оценивать коммуникантов, постигать других народов посредством языка, мы начинаем лучше познавать и себя. К примеру, во всех культурах присутствует стремление к установлению хороших отношений между её носителями. И что особенно важно, так это то, что хорошие отношения – это несомненная культурная ценность. Но разные культуры по-разному понимают и эту цель, и пути к ней. В английской культуре поощряется и ценится эмпатия, уважение к другому, сдержанность и такт. Это следует из богатства способов выражения взаимной учтивости (извинений, квазиизвинений, сожалений, заранее благодарностей и т.д.). У

¹ Яроцкая Л.В. Компетентностный подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку на разных этапах учебного курса. Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Вып. 546. Сер. Лингводидактика. М.: Рема, 2008. С. 81.

² Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. С. 155.

³ Яроцкая Л.В. Компетентностный подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку на разных этапах учебного курса. Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Вып. 546. Сер. Лингводидактика. М.: Рема, 2008. С. 83.

американцев чрезвычайно развито дружелюбие ко всем, хотя оно и необязательно может быть направлено на конкретного человека. Для русской культуры характерна теплота и сердечность, адресованные конкретному лицу (сравните употребление русских ласкательных имён). Таким образом, проблема межличностных отношений непременно находит отражение в языке. А любой язык, в свою очередь, несёт отпечаток культуры и менталитета, и это отражается в «этнографии речевого этикета».

На наш взгляд, изучение речевого этикета в рамках теории лингвистической вежливости и языкового планирования должно стать составной частью вузовской программы по обучению межкультурной коммуникации.

О ПЕРЕВОДЕ МЕТАФОР

Новикова Т.В.,

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

Семантико-стилистические проблемы перевода продолжают оставаться в центре внимания всех, кто интересуется транслятологией и практическими аспектами переводческой деятельности. Среди все ещё остающихся дискуссионными проблем едва ли не центральное место занимает вопрос, связанный с переводом метафор. Этому вопросу отводится ключевая роль как в классической, так и в современной учебной литературе по переводу (см., например: Кабакчи, 1999; Комиссаров, Коралова, 1990; Левицкая, Фитерман, 1976; Казакова, 2003; Сапогова, 2009). Комплекс проблем, связанных с переводом метафор художественного текста, обсуждается также в теоретических работах (см., например: Алексеева, 2010; Солодуб, 2005). Исследователи отмечают, что наиболее распространёнными приёмами перевода метафорических единиц являются следующие: полный перевод, добавление/опущение, лексическая замена, структурное преобразование, традиционное соответствие, параллельное именование метафорической основы (Казакова, 2003. С. 245-246). Исследованный нами материал, полученный в ходе сопоставительного анализа текста оригинала и текста перевода произведений П.Г. Вудхауса, с одной стороны, подтверждает правильность таких наблюдений и обобщений, а с другой стороны, уточняет и дополняет их.

Наш материал исчерпывающе иллюстрирует применение приёмов полного перевода, лексической замены, структурного преобразования, традиционного соответствия. С тем, чтобы не перегружать текст, ограничимся тремя примерами на каждый из названных приёмов¹.

Полный перевод

1. *I was conscious of a **dull ache** between the eyebrows.*

*Я ощутил **тупую боль** в переносице.*

2. *I fixed the man with a **stony eye** and prepared to let him have it.*

*Я навел на Дживса **каменный взгляд** и приготовился задать ему взбучку.*

3. *I could feel he was directing a **frosty gaze** at me, but I dug into the marmalade and refused to meet it.*

¹ Автор несёт полную ответственность за аутентичность приводимых примеров.

Я ощутил на себе его **леденящий взгляд**, и чтобы не обратиться ненароком в какой-нибудь там столп, благоразумно сосредоточил внимание на апельсиновом джеме.

Лексическая замена

4. *And there was a brief and – if that's the world I want – **pregnant silence***

Последовало непродолжительное и, как я бы определил, **многозначительное молчание**.

5. *No, Jeeves, I have seen **untwinkling eyes** before, many of them, but never a pair so totally free from twinkle as hers.*

- Нет, Дживс. Поверьте, видел я **холодные глаза**, много раз видел, но чтобы вместо глаз кусочки льда – не доводилось.

6. *«I mean here at Woollam Chersey we are apparently a happy, care-free country-house party, but beneath the glimmering surface, Jeeves, **dark currents** are running.»*

- Нет, Дживс, я о другом. Посмотри хотя бы на всех собравшихся в этой усадьбе. На вид, так самая что ни на есть счастливая и беззаботная компания. Но под искрящейся гладью текут **мутные воды**, Дживс.

7. *He appeared looking brainier than one could have believed possible – **sheer intellect shining from every feature** – and I could see at once that the engine had been turning over.*

Он появился, излучая мудрость свыше всякого правдоподобия – **каждая черта его была озарена чистым интеллектом**, - и я сразу понял, что машина работает всюю.

8. *The sunshine died out of Gussie's face, and he uttered a stricken sound like a gramophone record running down.*

Свет, сияющий на лице Гасси, **померк**, он издал жалобный стон – было похоже на пластинку, когда у патефона кончается завод.

9. *«And I want you to get into your head, Bertier – **to get it right through the concrete** – that you and I must not be seen hobnobbing.»*

- Я хочу втемашить тебе в башку, Берти – хочу **вколотить это в твои бетонные мозги** – нас не должны видеть вместе.

Традиционное соответствие

10. *Madeline Bassett laughed the tinkling, silvery laugh which was one of the things that had got her so disliked by **the better element**.*

Мадлен Бассетт рассмеялась звонким серебристым смехом, из-за которого, в частности, её не переносят **представительницы прекрасного пола**.

11. *«Smallish girl of about the **tonnage of Jessie Matthews**.»¹*

- Небольшого росточка, **водоизмещением с наперсток**.

12. *It can quite probably be **a sort of communist propaganda**.*

Вполне возможно, что это **красная пропаганда**.

Что касается параллельного именования, то в нашем материале этот приём не отмечен, очевидно, в силу того, что он характерен в первую очередь для текста рекламы. Т.А. Казакова демонстрирует его использование на примере лексической единицы Sparkler, при переводе которой название места (наименование гостиничного комплекса) передаётся с помощью транслитерации «Спарклер», а наименование признака («бле-

¹ «Jessie Matthews» – имя английской актрисы и певицы.

стящий, сверкающий») преобразуется в семантически развёрнутое словосочетание «бриллиант чистейшей воды»¹.

В то же время, исследованные нами тексты дают богатый материал для иллюстрирования приёма опущения метафоры/ метафорического переноса. Приведём лишь некоторые из них.

13. *I shook off **the mist of sleep**, grabbed the good old stick-and-needle and off along the corridor.*

*Я стряхнул **дремоту**, взял старую добрую палку с иглой и двинулся по коридору.*

14. *Some **species of butler** appeared to be at the other end.*

*- На проводе был **чей-то слуга**.*

15. *«I am inclined to think that there must be some mistake, and that **this bird** who has been calling here is some different **variety of Fink-Nottle**.»*

*- Может быть, все-таки вышла ошибка, может быть, приходил какой-то другой **Финк-Ноттл**?*

16. *And as he threshed about in the ditch, endeavoring to unscramble himself, a girl came round the corner, an attractive young prune **upholstered in** heather-mixture **tweeds**, and I recognized the familiar features of S. Byng.*

*Пока полицейский барахтался в канаве, выпутываясь из велосипеда, из-за угла появилась девушка – хорошенькое **юное создание в** серовато-розовом твидовом **костюме**, и, взглядевшись, я узнал Стефани Бинг.*

17. *At this moment of **nervous** tension **the telephone** suddenly gave **tongue**² again.*

*И в этот напряжённый для меня момент вдруг снова **завонил телефон**.*

На наш взгляд, стоит акцентировать тот факт, что приём, который в учебной литературе принято обозначать как «добавление/опущение», находит широкое применение в практике перевода лишь в виде опущения; в нашем материале дополнение не представлено ни одним примером. Очевидно, этот феномен можно объяснить тем, что переводчику художественного текста легче имплицитировать словесно выраженные смыслы исходного текста, чем эксплицитировать их. Следовательно, в подавляющем большинстве случаев переводчик не решает брать на себя ответственность за формулирование и чёткое выражение подразумеваемого. В результате текст перевода становится, с одной стороны, лаконичнее, а с другой стороны, не отягощается домыслами и отсебятиной. В тоже время, несомненно, что при этом индивидуально-авторская окраска текста в переводе частично утрачивается, причём даже в том случае, когда перевод осуществляется первоклассным профессионалом.

Мы полагаем, что эту мысль – «лучше недосказать, чем сказать лишнее» - необходимо донести до будущих переводчиков в процессе их подготовки к профессиональной деятельности с тем, чтобы не развивать у них в период обучения различного рода комплексы и ненужное самобичевание. Перевод – настолько сложная материя, что даже профессионалам не всегда удаётся выразить эксплицитно все смыслы и пресуппозиции исходного художественного текста, особенно в тех случаях, когда это связано с общностью.

Языковые источники на русском языке:

¹ Казакова Т.А. Практические основы перевода. English - Russian: учеб. пособие. СПб.: Союз, 2003. С. 244.

² To give tongue - 1. подавать голос (о собаке); 2. громко говорить, орать.

1. Вудхауз, П. Г. Тысяча благодарностей, Дживс / П. Г. Вудхауз ; пер. с английского А. В. Балясникова. – М. : ЭКСМО, 2004.
2. Вудхауз, П. Г. Этот неподражаемый Дживс / П. Г. Вудхауз ; пер. с английского А. В. Балясникова. – М. : ЭКСМО, 2004.
3. Вудхауз, П. Г. Брачный сезон / П. Г. Вудхауз ; пер. с английского М. И. Гилинского. – М. : ЭКСМО, 2004.
4. Вудхауз, П. Г. Так держать, Дживс! / П. Г. Вудхауз ; пер. с английского М. И. Гилинского – М. : ЭКСМО, 2004.
5. Вудхауз, П. Г. Ваша взяла, Дживс / П. Г. Вудхауз ; пер. с английского И. Шевченко – М. : ЭКСМО, 2004.
6. Вудхауз, П. Г. Дживс, вы – гений! Семейная честь Вустеров / П. Г. Вудхауз ; пер. с английского Ю. Жуковой. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2009.

Языковые источники на английском языке:

1. Wodehouse, P. G. Thank You, Jeeves / P. G. Wodehouse // The Jeeves Omnibus, Volume 1. – London : Hutchinson, 1991.
2. Wodehouse, P. G. The Code of the Woosters / P. G. Wodehouse // The Jeeves Omnibus, Volume 1. – London : Hutchinson, 1991.
3. Wodehouse, P. G. The Inimitable, Jeeves / P. G. Wodehouse // The Jeeves Omnibus, Volume 1. – London : Hutchinson, 1991.
4. Wodehouse, P. G. The Mating Season / P. G. Wodehouse // The Jeeves Omnibus, Volume 3. – London : Hutchinson, 2000.
5. Wodehouse, P. G. Right Ho, Jeeves / P. G. Wodehouse // The Jeeves Omnibus, Volume 2. – London : Hutchinson, 2000.
6. Wodehouse, P. G. Much Obligated, Jeeves / P. G. Wodehouse // The Jeeves Omnibus, Volume 5. – London : Hutchinson, 2007.
7. Wodehouse, P. G. Very Good, Jeeves! / P. G. Wodehouse // URL: <http://PGW.ru>.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Овчинникова С.В.,
старший преподаватель кафедры
иностраных и русского языков
Уфимского юридического
института МВД России, к.филол.н.

Цель обучения русскому языку как иностранному - формирование поликультурной языковой личности, важным показателем которой является умение участвовать в межкультурной коммуникации. Особое внимание должно быть обращено не столько на развитие набора конкретных иноязычных умений и навыков и получение отдельных знаний о культуре страны изучаемого языка, сколько на формирование такой языковой личности, которая будет способна к активной и продуктивной деятельности в поликультурном обществе.

Очевидно, что задача формирования поликультурной личности иностранных курсантов, будущих сотрудников МВД России, является крайне актуальной.

Языковая культура отдельной личности, согласно Ю.Н. Караулову, включает три уровня: а) вербально-семантический (фонетические и грамматические знания личности); б) лингвокогнитивный (тезаурус, система знаний о мире); в) прагматический (мотивационный)¹.

Эта идея соотносится с антропоцентрическим подходом к изучению языка. Познание, направленное не на мир, а на один из объектов этого мира — на человека, на самого себя — и создает тот специфический фактор, который может быть с полным правом назван субъективным человеческим фактором в языке. Человек как познающий и самопознающий субъект противостоит миру не как пассивный объект, а как деятельный субъект, пытается создать в своем сознании мир вещей как свой собственный мир².

Принцип антропоцентризма позволяет представить в новом ракурсе лексическую систему, преломив ее через призму восприятия человека.

Существующая методика обучения русскому языку сосредоточена главным образом на вербально-семантическом уровне развития личности. Лексический материал при этом формируется бессистемно. Тогда как представление лексического материала во взаимосвязи со знаниями о мире позволит выйти на новый уровень культуры личности иностранца — лингвокогнитивный.

К числу фундаментальных понятий, выражающих специфику человека и его бытия, взаимоотношений его с миром, важнейшие условия его существования в мире, относится понятие языковой картины мира. По мнению Е.С. Кубряковой, языковая картина мира — это «особое образование, постоянно участвующее в познании мира и задающее образцы интерпретации воспринимаемого. Это — своеобразная сетка, накидываемая на наше восприятие, на его оценку, влияющая на членение опыта и видение ситуаций и событий и т. п. через призму языка...»³.

Фрагментом знания о мире являются характеристики внешности человека, зафиксированные в языке. В их основе лежит многоаспектная внеязыковая реальность — фрагмент картины мира человека — носителя языка.

Очевидно, что основой формирования представлений о человеке являются его физические характеристики, такие как телесное строение, рост, очертания лица, представляющие собой главные различительные признаки людей⁴. Воспринимая внешность, человек выделяет в ней отдельные признаки-идентификаторы, являющиеся наиболее информативными, выделенными. Такими признаками, по мнению А.А. Кожанова, являются антропологические⁵.

Е.С. Кубрякова относит названия частей человеческого тела к числу примарных обозначений и отмечает, что, «формируясь в ходе чувственного восприятия мира, они явно проступают в исторической перспективе как первичные»⁶.

Физический аспект человека репрезентируется в языке при помощи семантической цепочки: *внешность — внешний вид — внешний облик — наружность*.

Воспринимая и оценивая человеческую внешность как форму, созданную природой, мы эмоционально и эстетически переживаем ее как творение природы. Но одновременно с этим посредством этой формы и через нее постигаем и духовную сущность человека как неповторимой индивидуальности.

¹ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

² Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990. С. 85-86.

³ Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. М.: Ин-т языкознания РАН, 1997. С. 47.

⁴ Кречмер Э. Строение тела и характер. М.: Педагогика-Пресс, 1995. 608 с.

⁵ Кожанов А.А. Внешность как фактор этнического сопоставления // Советская этнография. 1977. № 3. С.14-21.

⁶ Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. М.: Ин-т языкознания РАН, 1997. С. 58.

Показательной в этом отношении является лексема *облик*. В русском языке это слово имеет два значения: «Облик, -а, м. 1. Внешний вид, очертание, наружность. *Приятный о. 2. перен.* Характер, душевный склад. *Нравственный о. человека*»¹.

Как видно, «облик» включает в себе не только обозначение человека как биологического существа, но и человека как личности. Таким образом, «облик» — понятие расчлененное. По мнению Н.Д. Арутюновой, *внешний облик* может рассматриваться отдельно от *внутреннего*, в отличие от *образа*, в котором внешность и внутренний мир человека слиты в единое целое: «"Облик" человека может говорить о его внутренних свойствах как о чем-то отдельном от него, другом, но "образ" все эти характеристики объемлет: они внутри образа, а не вне его... два облика — внешний и внутренний — не могут слиться в единство, между тем как "образ", наоборот, противится расчленению»².

Внешний облик рассматривается Е.А. Петровой как «средство объективации и интерпретации субъекта, как орудие развития и формирования его психологических структур, в первую очередь образа «я», и как средство экспрессивно-импрессионного проявления личности»³.

Внешность, таким образом, — объект разнонаправленной познавательно-оценочной деятельности. Учитывая семиотический подход к внешности как к объекту наблюдения и речевой репрезентации, «внешность» определяется нами как вербальная знаковая система, соотносимая с реальным внешним обликом человека.

По словам И.С. Кона, первая функция внешности человека заключается в том, что она представляет собой «физическую оболочку сознания и самосознания»⁴.

Внешность человека «обращена к другим людям» (И.С. Кон) и вследствие этого наделена способностью передавать другим людям информацию о внутреннем мире личности, выявлять личностные качества и свойства характера человека, его привычки и склонности. Именно эту способность эксплицировать внутреннее содержание отражает выражение «глаза — зеркало души». С этой точки зрения внешность коммуникативна, причем это эмоционально-информативный объект, характеризующийся экспрессивностью и способностью воздействия на воспринимающего.

Представления о внешности человека во взаимосвязи с его внутренним миром — ядро каждой национальной культуры. Национальный образ внешности — ценностно значимая совокупность представлений о положительно оцениваемом облике человека, исторически сложившаяся в рамках данной национальной культуры как результат обобщения различных аспектов ценностных ориентаций — морально-этических, эстетических, прагматических установок и норм. Источником ее воссоздания служат прецедентные тексты — фольклорные материалы, произведения художественной литературы, лексикографические источники.

Внешность человека, таким образом, неизбежно отражает его внутренний мир, «проявляет» его: она в этом отношении является своеобразной знаковой системой, «оболочкой» самосознания личности, «читаемого» в процессе коммуникации.

Разделяя мнения В.М. Богуславского⁵ и Ю.Д. Апресяна¹ о многоаспектном и динамическом характере человека и его внешности, мы различаем 2 группы концепту-

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. д-ра филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1984. С. 377.

² Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. М.: Индрик, 1999. С. 316.

³ Петрова Е. А. Знаки общения. М.: ГНОМ и Д, 2001. С. 223.

⁴ Кон И. С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. С. 272.

⁵ См.: Богуславский В.М. Человек в зеркале русской культуры, литературы и языка. М.: Космополис, 1994. С. 56-62.

альных признаков внешности - статические и динамические. Под концептуальными признаками мы понимаем, вслед за З.Д. Поповой и И.А. Стерниным, отдельные составляющие (компоненты) концепта, т.е. отдельные признаки объективной и субъективной действительности, дифференцированно отраженные в его содержании. Рассмотрим подробнее выделенные нами группы.

Статические признаки внешности – это данные природой особенности внешнего облика, идентифицирующие его с другими людьми и одновременно отличающие от них. Статические признаки подразумевают их относительную стабильность в процессе взаимодействия участников коммуникации в конкретный период времени. Внешность человека при этом воспринимается как физически цельный образ, объект живой природы, обладающий известным анатомическим строением, в котором можно выделить следующие характеристики внешности:

- 1) по величине (рост, длина, вес, размер): *худые длинные руки, среднего роста, коротышка, стройная фигура, упитанный;*
- 2) по форме: *квадратная челюсть, курносый, пышные формы, круглое лицо, пышиноволосый;*
- 3) по состоянию здоровья и показателям физической силы: *богатырское телосложение, румяные щеки, здоровый вид;*
- 4) по наличию или отсутствию деталей внешности: *щекастый, губастый, глаза-стый, волосатый, безволосый, бородатое лицо;*
- 5) по гендерным и возрастным признакам: *выглядеть молодо, морщинистое лицо, юное лицо, мужественный взгляд, мужеподобный;*
- 6) по цвету: *черноглазый, седовласый, загорелый, темнокожий, бледный, голубоглазый;*
- 7) по социокультурным признакам: *опрятный, причесанный, элегантный, неряшливый;*
- 8) по эстетической оценке: *приятная внешность, импозантный, сногшибательный вид, миловидное лицо, красивое тело, безобразный, уродливый.*

Динамические признаки внешности – это обозначения изменений внешнего облика человека как биологического организма и как личности, наделенной способностью мыслить и чувствовать:

- 1) по физиологическим реакциям тела и его частей: *задрожать, взмокнуть, оцепенеть, губы дрожат, похолодеть, покраснеть, свет померк в глазах, побледнеть;*
- 2) по мимическим движениям: *улыбнуться, раскрыть рот, нахмуриться, лицо исказилось, глаза округлились, лицо окаменело, измениться в лице;*
- 3) по движению тела и его частей: *пожать плечами, поклониться, гордая поступить, чеканить шаг, развести руками;*
- 4) по положению тела пространстве: *унылая поза, поникнуть, приосаниться, сгорбиться;*
- 5) по выражению лица и глаз: *проницательный взгляд, взволнованный вид, просиять, смотреть с яростью, смотреть удивленно, радостный вид;*
- 6) по деятельности речевого аппарата: *засмеяться, застонать, вскрикнуть, зашептать, встревоженный голос, недовольный тон, хохотать, угрожающий шепот, говорить ехидным тоном.*

Иначе говоря, внешность - это эмоционально-информативный и эстетический объект, характеризующийся экспрессивностью и способностью воздействия на воспринимающего.

¹ См.: Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Проспект / авт. Ю.Д. Апресян, О.Ю. Богуславская, И.Б. Левонтина, Е.В. Урысон / под общ. руков. акад. Ю.Д. Апресяна. М.: Русские словари, 1995. С. 46-47.

Будучи связаны с различными сферами бытия, характеристики внешности играют исключительную роль в психологии общения, интерперсональной коммуникации, в развитии и становлении личности, усвоении ее национальной культуры.

Эта система сама по себе — специфический словарь оценочных средств выражения, возможности использования которого чрезвычайно разнообразны как для повышения уровня культуры речи, так и в лингводидактических целях, особенно в наше время, когда ощущается необходимость в гуманитаризации обучения.

На современном этапе развития лексикографии предложены новые модели идеографических словарей «активного типа», призванных учитывать коммуникативную функцию языка и содержать информацию о выходе языковых единиц на уровень рече-производства¹. Такие словари представляют несомненное практическое значение, так как являются ценным пособием для изучающих русский язык как иностранный.

В материалах к комплексному функционально-когнитивному словарю «Симптоматика внутренних состояний, отношений и качеств человека в современном русском языке»² нами предложено отображение лексико-семантического поля внешности как действующей функциональной системы в оппозиции «Я» – «Другой»: с одной стороны, проникновение во внутренний мир с позиции «человека воспринимающего» (от «внешнего» к «внутреннему»), с другой – выражение «человеком чувствующим» своего внутреннего мира (от «внутреннего» к «внешнему»).

Материал словаря представляет собой, однако, лишь один аспект внешности как фрагмента языковой картины мира – психологический. Перспективным направлением может стать создание словаря характеристики внешности человека, отражающего все аспекты внешности человека, такие как экзистенциальный, социально-культурный, эстетический и другие.

Таким образом, при обучении русскому языку как иностранному можно использовать принципиально иной подход к представлению лексического материала. В основе данного подхода лежит когнитивный уровень осмысления мира, как общечеловеческий, так и специфический, отражающий культуру носителя языка, что в конечном итоге приведет к формированию поликультурной языковой личности.

ЛИНГВООБРАЗОВАНИЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАНИЯ

Павленко Н.Б.,

зав. кафедрой иностранных языков
Орловского филиала Российской академии
народного хозяйства и государственной
службы, к.филол. н., профессор

Термин «лингвообразование» активно используется в научной литературе. Им определяется развитие человека через освоение им иностранных языков как средства информационного обмена со средой с целью преобразования мира и себя – это развитие профессиональной личности через освоение иностранного языка.

Иностранный язык занимает особое место в ряду вузовских дисциплин. Он традиционно относится к гуманитарному циклу дисциплин, т.к. изучение языка всегда связано с развитием тезауруса, через него с развитием вербального интеллекта, а далее

¹ См., например: Функционально-когнитивный идеографический словарь русского языка (Языковая картина мира) / под общим руководством проф. Т.А. Кильдибековой. Уфа: РИЦ БашГУ, 2007. Ч. 1-2.

² См.: Убийко В.И., Овчинникова С.В. Симптоматика внутренних состояний, отношений и качеств человека в современном русском языке: учеб. пособие. Уфа: РИО БашГУ, 2004. 168 с.

интеллекта как интегративного целого. Язык развивает память, мышление. Когда мы говорим о преподавании языка для специальных целей, например, «английский для химиков», «английский для экономистов, юристов, управленцев и т.д.» речь идет о подлинно гуманитарной науке, относящейся к человеку и его культуре. Благодаря иностранному языку мы расширяем степень свободы познания действительности. Освоение каждого нового языка позволяет охватить все большее число сторон действительности, мира и его взаимосвязи. Сам язык – это не знание, а инструмент общения, порождение нового знания, его сохранение и развития.

При обучении иностранному языку в высшей школе целью является язык: языковые знания, умения, навыки, в лучшем случае компетенции. В случае лингвообразования – это сумма знаний о языке. Лингвообразование ставит своей целью образование человека через иностранный язык, т.е. он здесь не только цель, но и средство.

О лингвообразовании, а не о преподавании иностранных языков говорить можно только

- если целью является не просто формирование языковой компетенции, а развитие личности будущего профессионала;
- если этот процесс непрерывен и охватывает весь период обучения в вузе;
- если лингвообразовательный процесс является интегральной частью процесса профессиональной подготовки.

Знание иностранного языка – это отражение действительности в сознании человека средствами другой языковой ментальности. Овладение языковыми знаниями представляет собой овладение языковыми средствами. Языковые знания бывают двоякого рода. Собственно языковые знания – знания фонетики, грамматики, или неформальные знания формы. Они не зависят от знаний человека в других областях и теоретически могут быть освоены вне зависимости от содержания, и языковые знания, которые зависят от уровня интеллектуального и профессионального развития личности: они не могут быть освоены вне содержания.

В последние годы все более решительно высказывается мнение, согласно которому для индивида языковые и неязыковые знания сливаются в одно «речемыслительное» и «речесмысловое» единство¹.

Так, ученые акцентируют внимание на знание о мире и знание дискурса. Выделяются общекультурные знания, социокультурные ситуации и коммуникативные ситуации, сводят в единую когнитивную структуру репрезентации знаний в памяти, стратегические процессы этих репрезентаций и систему контроля, которая управляет процессами в памяти, она подчеркивает роль знания метафреймов, т.е. общих условий совершения успешных действий².

Не собственно языковые знания могут быть отнесены к предметным, практическим прагматическим, энциклопедическим знаниям о мире. Знания иностранного языка могут подразделяться на языковые и метаязыковые, декларативные (правила, речевые блоки) и процедурные.

Знания могут быть декларативными и процедурными в зависимости от того, присутствуют ли они в структуре языкового сознания на уровне вербального описания или в плане реального действия. Однако декларативные и процедурные знания находятся в постоянном взаимодействии.

Проблема соотношения языковых и энциклопедических знаний входит в число наиболее обсуждаемых в последнее время проблем психолингвистики.

Постоянное взаимодействие языковых и энциклопедических знаний – несомненный факт, а их противопоставление или установление каких-либо приоритетов яв-

¹ Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: Рос. гос. гуманитарн. ун-т., 1999. С. 61.

² Там же, с. 68.

ляются неоправданными, ибо эти виды знания функционируют по принципу взаимодополнительности. В то же время имеется путь решения проблемы соотношения значения слова и знаний о мире: образ мира у человека в значительной мере строится через слово. «Профессиональный образ мира», т.е. инвариантный образ мира строится также через слово, и он соотносится с социально выработанными образами определенной профессии. Ученые предлагают также теории об изоморфном отображении конфигурации вещей в мире в конфигурации имен (слов) в предложении. «Сущность языка – есть сущность мира, они имеют общую логическую форму»¹.

Знание иностранного языка тем шире и глубже, чем более разнообразные области энциклопедических знаний представлены в его предметном содержании, т.е. чем большее количество фрагментов образа мира находит отражение в индивидуальном знании иностранного языка. В связи с этим отбор содержания для лингвообразовательного процесса представляется ключевым моментом, одним из основных условий успешной его реализации.

О НЕКОТОРЫХ ЗНАЧИМЫХ СВЯЗЯХ МЕДИАФОРМАТА И МЕДИАКОНТЕНТА

Пастухов А.Г.,
зав. кафедрой иностранных языков
Орловского государственного института
искусств и культуры, к.филол.н., доцент

В современных условиях медиа выступают важнейшим средством демонстрации «радикальной неодновременности». В зависимости от того, к какому поколению принадлежит человек, формируется его информационная культура. Разные ценностные системы обслуживают разные медиа. Информационные миры отделены друг от друга демографическими, политическими и культурными границами. Поколения не имеют гомогенной возрастной или социальной структуры, создающей новую когнитивную стратификацию, духовное классовое расслоение². Медиа – это не просто система СМИ и массовых коммуникаций. За этим термином скрывается вполне конкретная и властная «матрица» – система культурно-информационных монополий, которая ныне становится главной опорой любого государства³.

Прежде чем говорить собственно о взаимосвязи медиаформата и медийного содержания, следует, вероятно, остановиться на самом термине. Обозначения «медиа» и «медийный» получили в последнее время широкое распространение, хотя в словарях их дефиниции отсутствуют. В Интернете находим чаще всего их профессионально-сленговое значение, лингвисты же активно высказываются в пользу существования языка медиа и возникновения одного из новых ответвлений в науке о языке – медиалингвистики⁴. Это происходит на фоне повышающейся роли изучения современного медиатекста как динамической единицы высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций⁵, рассмотрении систе-

¹ Витгенштейн Л.А. Психологическая педагогика. Ч. 1: Живое знание. Самара: Самарский дом печати, 1998. С. 83.

² Больц Н. Азбука медиа. М.: Европа, 2011. С. 15.

³ Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Акад. проект, 2006. С. 30.

⁴ Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь). М.: Флинта: Наука, 2008. 264 с.

⁵ Современный медиатекст: учебное пособие / отв. ред. Н.А. Кузьмина. Омск: Омск. гос. ун-т, 2011. 414 с.

мы медиа как «регулярно выходящих или обновляемых изданий», как поля функционирования медийного дискурса¹, выступающего фактически синонимом словосочетания «средство массовой информации»².

Логика феноменологического движения применительно к описанию феномена медиа и его языка заключается в том, что он (язык) обладает чувственной тканью образования сознания в объективирующем расщеплении ментального понимающего сочленения и бытия, в котором мы не можем сместиться к представлению»³. Вышеприведённый тезис подтверждает отчасти гипотезу о том, что возникающие в последнее время новые формы публикаций (блоги, аудио- и видео подкасты и др.), в которых принимают участие рядовые участники Сети, представляет собой реальную альтернативу и одновременно один из важнейших сервисов (к ним традиционно относят WEB 2.0) в наполнении их содержания. Большинство из них предлагают инфраструктуру, помогающую пользователям объединять свои знания, усилия и информацию, производя т.н. *usergeneratedcontent*, т.е. контент, создаваемый пользователями (фотографии, тексты, видеоролики, аудиозаписи и т.д.). На практике это могут быть не только их собственные работы, но и материалы, оцифрованные ими и размещённые в Сети. Таким образом происходит «самоорганизация контента» с добавлением текстовых меток к изображениям, обменом ссылками, ранжированием новостей и т.п. Фактически «коллективный разум» через новые формы медиа выступает в роли того самого «искусственного интеллекта», который в условиях «интермедиального цитирования» обеспечивает расширение границ медиальности и медиатекста вообще⁴.

Новые форматы медиа не только меняют привычную схему работы, но и изменяют формы коммуникации, они дают получателям услуг возможность «говорить» с максимально большим количеством таких же потребителей без какого-либо активного посредничества. При этом невероятно возрастает скорость распространения информации: «новые медиа» работают по принципу снежного кома, когда идея одного пользователя может обернуться многотысячным виртуальным флэш-мобом, а затем привлечь внимание ТВ или прессы.

Важнейшими параметрами новых форматов медиа являются:

- направленность на очень узкие группы и малочисленные аудитории;
- способность (благодаря социальным закладкам) оказываться в фокусе всеобщего внимания и общественного интереса;
- гибкость и способность «отвлекаться» на темы, пусть и не табуированные, но не принятые в «больших» медиа;
- авторство и широкие возможности творчества для энтузиастов и даже просто «случайных прохожих» (в т.ч. на социальных сервисах);
- независимость от цензуры и отсутствие боязни испорченных отношений с мейнстримом.

Несомненно и обратное, новые медиа являются отражением специфических медийных форматов. На первый взгляд это понятное и даже тривиальное дело. В этой связи возникает целый ряд вопросов: какие форматы пробиваются к жизни, а какие —

¹ См. изучение проблематики в публикациях межвуз. сб. науч. трудов «Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе». Орел: ОГИИК, 2006-2012. Вып. 3-10 [Электронный ресурс]. URL: <http://ogiik.orel.ru/dk-kafinz2.html>.

² Солганик Г.Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст» // Вестник МГУ. Сер. 10: Журналистика. 2005. № 2. С. 7-15.

³ Мамардашвили М.М. Классический и неклассический идеалы рациональности. М.: Лабиринт, 1994. С. 18-37.

⁴ Пастухов А.Г. Интермедиальное цитирование в системе рационализированной медиапрактики // Медиафилософия V. Способы анализа медиареальности / под ред. В.В. Савчука, М.А. Степанова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского философского общества, 2010. С. 51.

нет? Каким образом возникают инновационные форматы – как модификации или амальгамы уже существующих? Какое отношение имеют новые форматы по сравнению со старыми? Умирают ли старые и каким образом новые адаптируют их функции? Какие взаимозависимости существуют между изменением формата и другими аспектами медийных изменений? Существуют ли какие-либо общие принципы и образцы, по которым происходит изменение формата? Насколько детерминировано изменение (рождение) нового формата техническими новациями в медиа?

Из самих этих вопросов становится очевидно, что изменение (рождение) формата не является изолированным аспектом медийного существования; оно неразрывно связано с его измерениями и внешними факторами.

Итак, что же такое формат и что меняется с приходом «новых медиа»? Такие понятия как *формат*, *жанр*, *композиционно-речевая форма*, *тип текста*, *текст-образец* и др. в журналистских и лингвистических исследованиях используются тогда, когда необходимо объяснить в языке стабильность отдельных социальных и коммуникативных порядков и практик. Соединенные с ними структуры и традиции дают коммуникаторам весьма прозрачные намёки и ориентиры для образования новых сообщений (реципиенты сами дают специфические сигналы, как нужно их классифицировать и понимать). При этом обе стороны коммуникативного процесса довольно хорошо знают и понимают, что такое, например, медиатизированные *прогноз погоды*, *рецензия*, *новости*, *онлайн-чат*, *Tweet* или *научный доклад*. Всё это в существенной мере предопределяет общее знание и понимание коммуникативных ситуаций, реально ощущаемых на фоне стандартизированных взаимных ожиданий.

Структура жанра не только заметно скрадывает действие, но и допускает его. Переноса данный принцип на медиаформаты, это означает, что их создание содержит в себе предпосылку успеха медийной коммуникации, а также его результат. Стабильность и динамика в образовании новых жанров и форматов – две ипостаси существования медиатекста – в медийной коммуникации детерминированы рамочными условиями, в свою очередь вырабатывающими, изменяющими и модифицирующими весь процесс коммуникации. Медийные изменения – важное обстоятельство модификации формата. Поэтому его анализ и собственно процесс эволюционирования является ключом к пониманию современного состояния медиа, которое пока ещё редко используется в медийной историографии для понимания этих сложных процессов¹.

Таким образом, проблема критериев выделения жанров в медиа остаётся одной из главных. Последнее претерпевает серьезные изменения: исчезают некоторые традиционные жанры, наблюдается взаимопроникновение жанров. Но не только наблюдение за происходящими изменениями, но и изменение условий существования жанра, его эволюция являются причиной изменения интенциональных посылов при производстве речи. Мы присутствуем при процессе эволюции системы жанров, но о конкретных результатах развития говорить пока рано².

В то же время понятие *формат* стало естественной реакцией на поиск новой системы профессиональных координат. Активно размышлялись основные понятия, организующие СМИ как упорядоченное, функциональное целое: *тип СМИ*, *жанр*, *стиль*. Так что понятие *формат* фиксирует устремленность профессионального сознания,

¹ Bücher H.-J. u.a. Medienformate: Ausdifferenzierung und Konvergenz – zum Zusammenhang von Medienwandel und Formatwandel // Neue Medien – neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 2010. S. 11.

² Солганик Г.Я. Общие замечания о формате и жанре [Электронный ресурс] // Динамика развития форматов и жанров в современных СМИ: мат-лы метод. семинара, 20 мая 2009 г.. URL: <http://www.mediascope.ru/node/416>.

прежде всего, к упорядоченности. В *формате* находим недостающую определённости, которой отчасти можно компенсировать размытые понятия *тип, жанр и стиль*¹.

На наш взгляд, актуализированная сема *стандарт, эталон* и позволила понятию *формат* активизироваться в обиходе теории и практики массовой коммуникации, когда утратили свои позиции эталонов, стандартов такие понятия, как *тип СМИ, жанр, стиль*, отражавшие системность этого явления. Так, толковый словарь под ред. Н.Ю. Шведовой фиксирует новое специальное значение понятия *формата* как *формы построения и подачи информации*. Сравн.: *новый формат новостной программы*. Возможно оно трансформировалось как производное от полиграфического и компьютерного *формата*. Это значение, в свою очередь, подразумевается и в понятиях *тип СМИ, жанр, стиль*. Но только этим отличия *формата* не ограничиваются.

Обращение к средствам массмедиального дискурса рано или поздно выводит исследователя на необходимость выяснения его содержания, междисциплинарных связей, а также методов его исследования. Ключевым параметром в нём является содержание текста – направление, которое уже хорошо известно благодаря контент-анализу (англ. *contentanalysis*) – исследовательской технике получения выводов путём анализа содержания текста, состояний и свойств социальной действительности, в т.ч. текстового источника. Контент-анализ – это попытка перевода текстовой информации в количественные показатели (определения размера публикации, количества и состава действующих лиц, тематики и т.п.).

Роль медиа в нашем обществе неимоверно растёт, поэтому то и дело возникают обстоятельства, побуждающие систематически исследовать мощный пласт медиаконтента, т.е. всю совокупность содержания вещания и публикаций средств массовой информации. Это – главный мотив для соединения анализа формата сообщения и содержательного анализа медиатекста. Массмедийное воздействие, проявляющееся на различных уровнях и в различных сферах, отражает постоянный и эффективно регулируемый спрос на информацию по текущим политическим вопросам, оценке событий в обществе, влиянии на рыночные регуляторы, действиях государственных законов и социальных договоров. Медиаконтент несёт в себе проекцию понимания социальных последствий, регулярно отображаемых в различных типах медиатекстов.

Содержательный анализ текста является безусловным продолжением контент-анализа в сторону «натурализации» информации и её адаптации аудиторией. Но какова бы ни была природа сообщения, оно в любом случае должно быть оценено с позиций огромного количества актуальных медийных предложений. Известно, что ничто так быстро не устаревает, как информация, опубликованная или транслированная, и получающая резонанс. Как показывают исследования, человеческое восприятие ограничено всего лишь одной тысячной долей медиаконтента, и нет практически никакой возможности охватить всё медийное содержание, чтобы получить представление об актуальных тенденциях и изменениях в массмедийном контенте, которые могут быть изучены исключительно на систематической основе. Для этого необходимо иметь возможность селектировать события, адекватно их освещать и получать достоверную информацию, выходящую за рамки личных наблюдений. Именно данная комбинация, соединяющая в своей основе изучение медиаформата и медиаконтента, и представляется нам оптимальным исследовательским решением.

¹ Сурикова Т.И. Смысловое поле понятия «формат» в массовой коммуникации [Электронный ресурс] // Динамика развития форматов и жанров в современных СМИ / Мат-лы метод. семинара каф. стилистики и русского языка ф-та журналистики МГУ, 20 мая 2009 г.. URL: <http://www.mediascope.ru/node/416>.

ВЫРАЖЕНИЕ СОГЛАСИЯ / НЕСОГЛАСИЯ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Петрова А.С.,

преподаватель кафедры
русского языка Санкт-Петербургского
университета МВД России

Языковая личность современного специалиста, ее формирование и развитие, неразрывно связано с коммуникацией. Коммуникация между людьми представляет собой последовательность минимальных единиц речевой деятельности – речевых актов. Исследователи выделяют большое количество типологий речевых актов, одним из наиболее распространенных в коммуникации речевых актов является речевой акт просьбы, с которым неразрывно связана категория согласия/несогласия.

Многие работы посвящены вопросам репрезентации согласия/несогласия (Ш.А. Ахадов, М.Е. Баскова, И.В. Галактионова, Н.Н. Гастева, В.В. Казаковская, В.И. Красных, П.А. Лекант, Е.А. Михайлова, О.Н. Морозова, О.В. Озаровский, Н.И. Поройкова, А.Г. Хорошавина и др.). В процессе коммуникации категория согласия/несогласия использует различные языковые средства в разных языках. Для того, чтобы акт коммуникации состоялся, чтобы коммуникация была успешной, в процессе общения с представителями другой культуры специалисту необходимо владеть средствами как родного языка, так и изучаемого языка.

В русском языке уже проведено большое количество исследований с целью описания и категоризации средств репрезентации согласия/несогласия в русском языке. Например, П.В. Реброва¹ в своих исследованиях приводит следующую категоризацию репрезентаций согласия/несогласия в русском языке, выявленных в процессе анкетирования.

Способы выражения согласий:

- реплики типа «пожалуйста», «охотно», «ладно», «ладно уж», «конечно». Также употребление некоторых из них с частицей «да»: «Да, пожалуйста», «Да, конечно»;
- указание времени: «Одну минутку», «Момент», «Секундочку», «Сию минуту», «Сейчас-сейчас». Часто употребляется с уменьшительно-ласкательным суффиксом, методом повтора;
- различные междометия: «ага», «угу». Также частицы: «вот»; предлог: «на»; выражения типа: «да-да», «о да!». Метод повтора используется очень часто;
- слова с оттенком точной уверенности: «разумеется», «естественно», «обязательно», «безусловно»;
- реплики, выражающие радость положительно откликнуться на просьбу: «С удовольствием», «С радостью», «Всегда рада помочь», «Буду рада помочь»;
- заимствования: «Ок», «Гут», «One moment, please», «Why not?»;
- глаголы, упомянутые в просьбе, в первом лице будущего времени: «Сделаю», «Могу», «Даю» и т.д.;
- глаголы первого лица настоящего времени со значением неуверенности: «Попробую», «Попробую». А также выражения: «Я приложу все усилия»;
- неуверенность также может выражаться вопросами: «Думаете, стоит?», «Зачем?», «А к какому сроку?»;

¹ Реброва П.В. Способы выражения согласия/несогласия в русском языке на примере коммуникативного акта просьбы // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 262-265.

- ответы вопросом на вопрос, но с оттенком положительного ответа: «Что-нибудь ещё?»;
- выражения, означающие, что то, о чём просят, не затруднит адресата: «Без проблем», «Легко», «Запросто», «Без вопросов», «Никаких проблем», «С лёгкостью»;
- глаголы в форме 2-го лица единственного или множественного числа настоящего времени: «Держи(-те)», «Возьми(-те)»;
- глаголы в сослагательном наклонении единственного числа: «Мог бы»;
- глаголы 1-го лица настоящего времени: «Могу», «Буду». В сочетании с частицей «да». Иногда вместе с местоимением «я»;
- устойчивые выражения: «Считайте, что уже сделано», «Сказано - сделано », «О чём речь!»;
- важную роль для адресата играет тот, кто его просит: «Только потому, что хорошо к тебе отношусь», «Приму за честь», «Для тебя – всё, что угодно», «Для Вас - всегда пожалуйста»;
- сочетания предыдущих способов в различных комбинациях: «Могу, конечно», «Разумеется, для Вас – всегда пожалуйста» и т.д.

Способы выражения несогласий:

- начинается со слова «извини(-те)». Дальше может стоять «но», и после него либо указание на причину, по которой адресат не может совершить данного действия, либо оно просто ограничивается до: «..., но не буду», «...,но не могу», «..., но не хочу» и т.д. в эту же группу можно отнести реплики, начинающиеся со слов: «Прости (-те),...», а также такие обороты, как «Прошу прощения...» и т.д.;
- выражения с оттенком сожаления: «к сожалению», «к огорчению». Могут добавляться определения, к примеру, «К моему глубокому огорчению». А также фразы типа: «Мне жаль», «Жаль»;
- заимствования: «sorry»;
- ответ вопросом, при этом вопрос может быть точно таким же, как при согласии, но эмоционально нести уже другую окраску: «А зачем?», «А оно тебе надо?»;
- глагол 1-го лица настоящего времени с частицей «не». Может быть вместе с местоимением «я». «Не могу», «Я не буду», «Не хочу» и т.д.;
- выражения, означающие, что при других обстоятельствах данная просьба была бы выполнена с радостью: «Был бы рад, но»;
- указания времени: «Не сейчас», «В другой раз», «Может быть потом?», «Нет времени», «Не сегодня», «Чуть позже»;
- краткие фразы, выражающие огорчение: «Увы, никак», «Никак нет», «Увы», «Вряд ли»;
- глагол «мочь» в сослагательном наклонении с частицей «не»: «Не мог бы»;
- устоявшиеся фразы: «ничем не могу Вам помочь», «Ни за какие коврижки»;
- предложения обратиться к другому человеку: «Обратитесь к кому-нибудь другому», «может лучше не я», «А самому слабо?»;
- слова «нет» или «не». Также возможен вариант «неа»;
- если фраза не достаточно вежливая, то появляются ответы типа «А волшебное слово?»;
- краткие прилагательные описывающие причину, по которой адресат не может выполнить просьбу: «Занят», «Я занят» (часто употребляется с местоимением «я»);
- а также сочетание описанных выше способов.

Данные примеры показывают большое разнообразие средств русского языка, которые используют носители. Некоторые средства характерны только для разговорного стиля, другие можно использовать в официально-деловом стиле, которым в первую очередь должен овладеть специалист в достаточном объеме. Тем не менее, все пред-

ставленные примеры не имеют двойного прочтения, то есть нельзя сказать, что говорят «да», а имеют в виду «нет».

Особенности китайского языка позволяют согласиться таким образом, что с точки зрения китайской культуры и традиций ни какого несогласия не прозвучит. При этом иностранным специалистом ситуация будет понята так, будто китайская сторона полностью согласилась с предложением.

Прямой отказ считается в Китае крайне невежливой формой общения в Китае. Главное для китайца – отказать так, чтобы сохранить ровные отношения с целью домашнего общения.

Если вы слышите в ответ фразу 我考虑一下 (*мне надо подумать*), то считайте, что вам отказали.

Любой отказ в китайском языке должен оформляться должным образом, то есть так, чтобы не задеть самолюбие собеседника. Фразы *я не согласен, вы говорите вещи, которые невозможно осуществить* и т.д. будут восприняты как давление оппонента с целью заставить его потерять лицо. Любой отказ должен выглядеть так, словно сложились некие обстоятельства, которые зависят не от вас. 没办法 (*нет возможности*) – это означает, что есть обстоятельства, которые выше вас и не зависят от вашего решения или желания.

Можно также намекнуть, что вы обязательно сделаете это, но чуть позже, используя фразы 真不巧 (сейчас не самое лучшее время) или 没戏 (увы, не на что надеяться).

Немного грубее будет звучать 没门儿 (ни за что, ни при каких условиях), означающая решительный, немного шутливый, но при этом грубоватый отказ.

Если в Китае выражение 考虑一下 (я подумаю), скорее всего, будет означать нет, то слова нет или не стоит вполне могут означать согласие. Это связано с особым видом традиционной вежливости в Китае, и этим искусством стоит овладеть достаточно хорошо.

От интересных предложений в Китае принято первоначально отказываться, чтобы потом согласиться. При отказе лучше всего сказать, что у вас не хватит сил, способностей, понимания ситуации, так как правильно сформулированный отказ как раз будет обозначать согласие.

Таким образом, в процессе коммуникации с представителем другой культуры специалист должен учитывать особенности коммуникативного поведения всех участников диалога, так как фразы, которые внешне выглядят как согласие, могут обозначать отказ, или же фраза, построенная без учета традиций ведения диалога в другой стране, может обидеть собеседника и свести все общение на «нет».

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Походзей Г.В.,
доцент кафедры иностранных языков
Уральского государственного
педагогического университета, к.п.н.

Важным условием успешности воспитания межкультурной компетенции в процессе обучения иностранным языкам и приобщения к иноязычной культуре является реализация принципа диалога культур в педагогическом процессе. Этот подход тесно

связан с личностно-ориентированным подходом к обучению иностранным языкам, основные положения которого разработаны в работах Е.В. Бондаревской¹, И.С. Якиманской².

Одним из компонентов личностно-ориентированного подхода является построение взаимодействия субъектов педагогического процесса на основе диалога и совместной творческой деятельности.

Реализация концепции диалога культур при формировании межкультурной компетенции обеспечивает равноправные отношения между субъектами общения.

Концепции диалога культур при обучении иностранным языкам имеет целью формирование вторичной языковой личности, способной к межкультурной коммуникации непосредственно в контексте диалога культур. Данный процесс предполагает формирование таких качеств личности, как например: толерантность, способность к сопереживанию, ответственность за свои поступки, гордость за культурное наследие своего народа, осознание своей принадлежности к определенному культурному сообществу. Обучающийся испытывает желание избавиться от предрассудков, понять и принять чужую культуру с известной долей критичности, овладевает способностью понимать общность и различие своей культуры и культуры страны изучаемого языка, а также умением избегать конфликтов и решать их ненасильственным путем и другие³.

Краткое изложение концепции диалога культур, основных ее констант представляется нам продуктивным для рассмотрения ее значения в теории мультикультурного или поликультурного образования. Одним из основных достоинств теории «диалога культур» является ее принципиальный отказ от монологичности в мышлении. С монологом закономерно связываются авторитарность, директивность, нетерпимость к чужому слову и мнению, ритуалы, одним словом все то, что неприемлемо для теории поликультурного образования.

Диалог культур в контексте мультикультурного образования направлен не только на постижение других культур и глобальной культуры в целом, он в значительной степени помогает обучающемуся самоидентифицироваться в родном культурном пространстве: постичь свою культуру и постичь самого себя. Изучение всего многообразия культур ведет к осознанию обучающимися образа мира в целом, который может быть внутренне им принят или не принят, но который в любом случае вводит его в контекст человеческих культурных взаимоотношений.

В ходе учебного процесса, основанного на диалоге культур, возникает необходимость создания условий, в которых культурное самоопределение личности позволило бы ей осознать свое место и предназначение не только в рамках своего национального культурного пространства, но и на уровне глобального мультикультурного социума.

Культурное самоопределение личности тесно связано с готовностью и способностью к взаимодействию на межкультурном уровне. Действительно, от культурной «зрелости» зависит то, насколько эффективно индивид сможет общаться с представителями других культур. Развитие у личности способностей к коммуникации на межкультурном уровне, то есть адекватному взаимопониманию двух и более коммуникантов, принадлежащим к разным культурам (или культурным группам), требует на со-

¹ Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29-36; Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999.

² Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

³ Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2001. № 6. С. 4-7.

временном этапе от ученых-педагогов и специалистов-практиков придания особого внимания формированию у обучающихся таких качеств, как «открытость, терпимость и готовность к общению»¹.

Под открытостью понимается полная или относительная свобода от предубеждений и предрассудков по отношению к людям-представителям иной культуры. Данное качество поможет увидеть в другой культуре непривычное, отличное от своего, поможет ослабить имеющиеся стереотипы. Готовность к общению непосредственно зависит от способности человека толерантно воспринимать непривычное в других культурах. «Центральное место в педагогическом процессе должно занимать формирование способности к участию в межкультурной коммуникации, что особенно важно сейчас, когда смешение народов, языков, культур достигло большого размаха, и как всегда остро встала проблема воспитания терпимости к другим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести иных культур. Именно этим вызвано всеобщее внимание к вопросам межкультурной коммуникации»².

Задачей и психологов, и педагогов должно стать создание таких условий для формирования культурного самоопределения обучающихся, которые способствовали бы ослаблению стереотипов и предубеждений обучающихся относительно иных культур, которые часто являются не только признаком культурного невежества, но и мешают личности осознать себя в качестве проводника своей культуры, ставят барьеры между «своим» и «чужим».

Межкультурные отношения – это не только отношения между представителями различных культур, но и отношения к иной культуре и ее носителям. Оценивая действия других людей, человек определяет, к какой социальной группе или культуре они принадлежат, а затем приписывает им некоторые черты, которые, по его убеждению, характеризуют социальную группу или культуру в целом. В данном случае включается механизм культурного стереотипа. Культурный стереотип являет собой образное эмоциональное представление о том или ином феномене «чужой» культуры, причем часто стереотип представляет персонифицированный образ представителя данной культуры³.

При этом чаще всего имеется в виду негативный образ представителей иных культур. В таком контексте стереотип становится синонимом социального или этнического предрассудка и обычно приписывается мало информированному сознанию. Таким образом, стереотип – проблема незнания, отсутствия культурной информированности, препятствие на пути адекватного сознания личностью «своего» и «чужого».

Взросление индивида в современных социокультурных условиях немыслимо вне контекста глобального культурного пространства, которое включает в себя как «чужое» культурное поле, так и «свою» национальную культуру. Контекст межкультурной коммуникации с присущим ему культурно значимым содержанием, предметами и символами, ценностными ориентирами, поведенческими и коммуникативными нормами может условно воссоздаваться, т.е. объективироваться в специально организованной культурной среде, в которой происходит формирование культурного самосознания индивида.

Осознание культурной дуальности по принципу «Свое – Чужое» является для личности тем фундаментом, на котором формируется диалог культур. Он позволяет

¹ Грегуль Л.К. Муниципальное образовательное пространство как среда гражданского воспитания детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2002. С. 188.

² Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

³ Липман У. Внешний мир и его картина в нашем сознании [Электронный ресурс]. URL: <http://knowledge.isras.ru/sj/sj/sj2-03lip.html>.

выявить и осознать то общее в «Своем» и «Чужом», что объединяет и сближает носителей разных культур и, следовательно, способствует межкультурной коммуникации. С другой стороны, он фокусирует внимание на тех внутренних культурных противоречиях между «Своим» и «Чужим», которые тормозят или порой блокируют процесс межкультурного взаимодействия и взаимопонимания¹.

Закрепленные в сознании людей предубеждения и стереотипы по отношению к «Своему» и «Чужому», недооценка «Чужого» (культурного образа «Другого») и завышение значимости «Своего» (собственного культурного «Я - образа») делают понимание «Другого» односторонним, упрощенным, и стало быть, неверным <...> именно из-за неадекватного отношения человека к «Другому» и к себе самому возникают ошибки в понимании «Другого»...»².

Преодолеть предубеждение по отношению к «Чужому» (Другому) можно в том случае, когда среда формирования культурного самосознания личности условно воссоздает «чужую» культуру как деятельность, как социальный процесс обыденной жизни – «wholewayoflife»³, отраженные в продуктах культуры - текстах, фильмах, музыке и т.д.

При соприкосновении с иной культурной средой личность выходит за рамки той среды, в которой формировалась ее собственная бытийность, ее менталитет, мировоззрение и т.д. Взаимодействие с «Чужим» подразумевает выход на уровень иной бытийности, устроенной по другим законам. Необходимым условием эффективной интеракции с «Чужим», способствующим успешной интеграции в иную культурную среду, является наличие у обучающихся желания проникнуть во внутренний мир «Чужого» и способности сознательно модифицировать собственный образ мышления, поведенческие паттерны и т.д.

Образование должно стимулировать открытие и приятие «чужой» культуры и сохранение своей родной, содействовать овладению новыми видами культурной деятельности, свойственной «чужому» культурному пространству при продолжении деятельности в родной культуре.

Опасность культурной ассимиляции может стать реальной, если обучение студентов будет осуществляться вне диалога «чужой» и родной культур. Только через диалог культур, то есть сравнение людей и этносов в разных исторических эпохах и их деятельности в разных социокультурных обстоятельствах можно выявить общее и различия в них. А через это сформировать в человеке как субъекте культуры такие важные ценности, как толерантность, взаимное уважение, национальную гордость, чувство гражданской ответственности и солидарность.

Таким образом, осознание «Своего» в современных условиях приобретает ничуть не меньшее значение для личности, чем адекватное восприятие «Чужого».

Осознание «Чужого» и «Своего» возможно только лишь в контексте социокультурного бытия во всем многообразии мира, через диалог культур, то есть сравнение и сопоставление культур, уважение каждой из них и признание их уникальности и равноправия. В результате формируется способность адекватно оценить свою собственную ментальность, свои мысли и поступки, собственную культурную деятельность и адекватно акцептировать «чужую» ментальность с ее образом мысли и поступками. Это дает возможность преодолеть предубеждения по отношению к «Чужому», ослабить сложившиеся стереотипы, выйти за рамки той среды, в которой формировалась собст-

¹ Там же.

² Ахиезер А.С. Между Я и другим (Социокультурное исследование) // Мир психологии. 2001. № 3. С. 16-40.

³ Apple M. The Culture and Commerce of the Textbook // The curriculum: problem, politics and possibilities / Ed. by L.E. Beyer, M.W. Apple. State University of N.Y., 1998. P. 157-176.

венная бытийность, ментальность, мировоззрение, проникнуть во внутренний мир иной культуры и модифицировать свой собственный образ мышления и поведенческие паттерны.

Умение жить в обществе среди людей-носителей различных языков и религий, понимание и принятие чужих обычаев, толерантность, уважение к представителям иных культур является отдельной ключевой компетенцией, которой должен овладеть обучающийся высшего учебного заведения. Поэтому решение проблем развития иноязычной межкультурной компетенции на занятиях иностранного языка следует осуществлять в комплексе.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАКТИКИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РЕАЛИЗАЦИЮ СТРАТЕГИИ САМОЗАЩИТЫ В СУДЕБНЫХ ЗАСЕДАНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ПЕРЕДАЧИ «ФЕДЕРАЛЬНЫЙ СУДЬЯ»)

Черникова А.Г.,
аспирантка кафедры английской
филологии ОГУ

На сегодняшний день исследование коммуникативных тактик и стратегий является одним из наиболее приоритетных направлений современной лингвистики. Как отмечает О.С. Иссерс, частое использование понятия «коммуникативная стратегия» в лингвистике, прежде всего, обусловлено усилением прагматического подхода в науке о языке¹. Автор объясняет, что интерес к изучению коммуникативных стратегий, связан, во-первых, с экстралингвистическими факторами, а именно с формированием социального заказа на знание закономерностей человеческого общения и, во-вторых, с потребностью в информации, которая учитывала бы феномен жизни человека со всеми его психическими, социальными и этнокультурными характеристиками².

Понятие «коммуникативная стратегия» различными авторами трактуется по-разному в зависимости от того, какой позиции они придерживаются в определении данного феномена, релевантном для данной предметно- и проблемно-ориентированной модели дискурса (см., например: Дейк, 1989, Макаров, 2003, Верещагин, 1992, Иссерс, 2003, Янко, 2001, Седов, 1998, Астафурова, 1997, Желтухина, 2000, Sanders, 1993 и др.).

В данной работе под термином «коммуникативная стратегия подсудимого как участника судебного дискурса» мы будем понимать совокупность речевых действий подсудимого во время судебного процесса, направленных на опровержение предъявленного обвинения, отвод от себя подозрения и/или смягчение ответственности за совершенное преступление. Коммуникативная стратегия реализуется с помощью набора тактик, при этом «коммуникативная тактика» понимается как совокупность коммуникативных ходов (речевых действий) подсудимого, реализующая коммуникативную стратегию.

Как видно из проанализированных нами ниже примеров, вербальная реакция самозащиты подсудимого реализуется использованием определенных тактик. Оговоримся, что предлагаемая нами типология коммуникативных тактик не является исчерпывающей. Ввиду многообразия факторов, влияющих на порождение стратегий и тактик в рамках судебного дискурса, исследователи открывают все новые и новые наборы речевых действий.

¹ Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 52.

² Там же, с. 14.

Итак, стратегия самозащиты находит свое выражение в таких коммуникативных тактиках, как:

Тактика оправдания

Данный пример взят из телевизионного судебного заседания, в котором молодая женщина обвиняется в покушении на убийство своего бывшего гражданского мужа. В ходе допроса она признается, что на самом деле хотела ему отомстить, но совершенно другим способом.

Подсудимая: *Да нет же, Дима, я действительно говорила, что ты пожалеешь о том, что вернулся к своей жене, но я не хотела навредить ни ей, а уж тем более, тебе. Просто, нельзя дважды войти в одну и ту же реку. Я не выкручиваю...*

В представленной иллюстрации подсудимая пытается воздействовать на участников судебного заседания и убедить их в своей невиновности. Стилистически окрашенная частица *же*, модальные слова *действительно* и *просто*, синтаксическая конструкция *ни... а уж тем более* подчеркивают искренность слов подсудимой.

Тактика отрицания вины

Тактика отрицания вины проявляется в том, что подсудимые отстаивают позицию своей непричастности к совершению преступления и считают предъявленное им обвинение абсурдным.

Пример 1. Упомянутая выше подсудимая продолжает придерживаться стратегии самозащиты, применяя тактику отрицания вины, утверждая следующее:

Подсудимая: *Я вас не травила, не травила я вас, нет, я не знаю, кто вас травил, но это точно была не я, поверьте мне.*

Во время допроса потерпевшего лица (жены) подсудимая реагирует на обвинение в ее адрес и отвечает, что она не совершала данное преступление. Выразительные средства, использующиеся в этом эпизоде, являются одним из способов воздействия на участников заседания, с одной стороны, и отражением переживаний субъекта — с другой. Подсудимая выражает чувство досады и свои переживания посредством лексических повторов (*Я вас не травила, не травила я вас*), а также, с помощью отрицательной частицы *нет*.

Пример 2. Молодая девушка обвиняется в убийстве своего отчима. Она отрицает свою вину:

Подсудимая: *Ну, не правду вы говорите, никого я не кидала, потому что я его не убивала. Ну, я, правда, никого не убивала. И вообще, я неконфликтный человек, у меня даже врагов нету.*

В приведённом примере тактика отрицания совпадает с тактикой положительной характеристики (*Я неконфликтный человек, у меня даже врагов нету*). Ссылаясь на свой добрый и отзывчивый характер, подсудимая пытается довести до сведения суда, что она не могла убить отчима. Повтор междометия *ну, слов* *правда, не правда*, вводное слово *вообще* демонстрируют чувство отчаяния девушки.

Тактика психологического воздействия

Подсудимая: *Бабушка, да никого я не убивала. Ну почему ты мне не веришь? Ты, бабушка, мне должна верить на слово, потому что я тебя никогда не обманывала. И вообще, лучше пусть меня посадят, чем, бабушка, еще ты меня предашь.*

Бабушка подсудимой на заседании оговорила, что верит в ее вину и убийство отчима. Подсудимая, обращаясь к прошлому опыту, уверяет, что она никого не обманывает и что бабушка должна ей доверять. В данном контексте, повторяя несколько раз стилистически окрашенное слово *бабушка*, подсудимая пытается воздействовать на чувства как бабушки, так и судьи, пробудив, тем самым, жалость и сочувствие.

Тактика отвода подозрения

Примеры, иллюстрирующие применение тактики отвода подозрения наглядно показывают (не) успешную попытку подсудимой переложить вину за содеянное преступление на другое лицо:

Пример 1. Подсудимая: Ваша честь, я все поняла, можно я скажу? Когда я ушла, точнее мы с Кириллом убежали, потом пришла она, вы, небось, начали опять ругаться, начали драться, ты его толкнула, это ты его убила, а теперь все на меня валишь.

В конце судебного заседания, все та же подозреваемая в убийстве отчима, заявляет, что, вероятно, знает, кто его убил, и во всем винит свою жестокую маму. При этом используется «эффект отстранения» (потом пришла **она** – вместо имени, употребляется местоимение).

Пример 2. Подсудимая: Откуда же мне было его взять? Я не знаю, я не спец по яду. Но откуда он там взялся, я не знаю. Понимаете, меня подставили, меня 100% подставили. Я понятия не имею. Кому вы мешаете, понимаете, ваше окружение?

Подсудимая, подбросив яд в кофе и отравив потерпевшую, оправдывает себя, объясняя это тем, что она не знает, где можно достать яд и винит в этом другое, неопределенное, лицо из окружения потерпевшей. Свое мнимое недоумение и удивление по поводу использования яда она подчеркивает языковыми средствами: лексическими повторами (*я не знаю, я не знаю, откуда, откуда, меня подставили, меня подставили, понимаете, понимаете*). Подсудимая, также, прибегает к тактике положительной самохарактеристики, упоминая, что она «не спец по яду».

Этот пример отличается от предыдущего тем, что в примере 1 вина перекладывается на конкретного человека, в то время как в примере 2 – виновник не определен. Кроме того, в отличие от примера 1, пример 2 иллюстрирует неудачную попытку переложения вины, так как участники заседания не только не поверили подсудимой, но и восприняли ее слова с насмешкой.

Тактика лжи

Тактика лжи является одной из самых распространенных и эффективных тактик в зале суда, используемых подсудимым для защиты себя от обвинения в совершении преступления. В следующем примере обвиняемый прибегает ко лжи с целью представления другой версии происшествия для введения следствия в заблуждение.

Подсудимый: Я любил Лену, люблю и буду ее любить. Я не насиловал ее, и я ее не убивал. Еще раз повторяю, что я телефон выронил, когда к ней наклонился, чтобы пульс у нее проверить. Ну, вам же муж сам так говорит, что обнаружил меня. Я не убивал Лену. Я любил вашу дочь, о чем вы говорите?

Молодой человек обвиняется в убийстве знакомой девушки, но свою вину не признает. На показания свидетеля (мамы погибшей) он отвечает, что ее дочь он не убивал.

Однако, в рамках приведенного примера, представляется невозможным с уверенностью сказать, говорит ли подсудимый правду или лжет, так как для этого необходимо знать результат судебного заседания, вынесен ли был оправдательный или обвинительный приговор. Также необходимо отметить, что иногда обвиняемые, применяющие тактику лжи, дают очевидно ложные показания, заранее обдуманнные и подготовленные.

В данном примере обвиняемый, изначально признавший свою вину и сознавшийся в убийстве девушки, меняет свои показания:

Подсудимый: Перед тем как показать в сизо мне три раза сказали, что я должен сказать, показать, где она лежала, как она лежала. Перед этим он мне, мы порепетировали раза 3 со следователем, и он мне еще сказал, что ты должен правильно сказать, где она лежала, иначе ты мне все дело сольешь. Обратите,

пожалуйста, внимание на съемки, вы видите. Они мне угрожали, меня били, мне угрожали. На видеозаписи прекрасно видно, что я хромаю, мне ударили по ноге, у меня болит ребро, разве этого мало?

По терминологии стилистики, в приведенном примере использован асиндетон (*Они мне угрожали, меня били, мне угрожали*). Этот прием используется с целью придания повествованию динамизма, создания эффекта «ускоренного ритма»¹. В нашем случае использование данного приема следует рассматривать с точки зрения эмоционального состояния выступающего перед судом участника дискурса. Подсудимый взволнован в связи с дачей заведомо ложных показаний. Большинство участников заседания сочли слова подсудимого ложью.

Тактика нападения

Молодой человек, выходец из детдома, обвиняется в изнасиловании пятнадцатилетней девушки. На показания потерпевшей он бурно реагирует, утверждая, что все это неправда.

Пример 1. Подсудимый: ты, что перепила? Я тебе сказал, заткнись....

Тактика нападения в данном судебном заседании была применена обвиняемым и к законному представителю потерпевшей, и по той же самой причине.

Пример 2. Подсудимый: Галина Константиновна, да что ж вы все врете и врете?

Таким образом, анализ приведенных примеров позволяет нам сделать **следующие выводы:**

1. Основными тактиками реализации стратегии самозащиты в судебных заседаниях являются: а) тактика оправдания; б) тактика отрицания вины; в) тактика психологического воздействия; г) тактика отвода подозрения; д) тактика лжи; е) тактика нападения.

2. Языковыми средствами (стилистическими приемами), передающими эмоциональное состояние оправдывающегося перед судом участника процесса и способствующими реализации упомянутых тактик, являются:

- различные лексические повторы (*Я вас не травила, не травила я вас*);
- модальные слова, частицы, междометия, вводные слова, синтаксические конструкции, наделяющие высказывания особой экспрессией (*ни... а уж тем более, же, вообще, просто, действительно и др.*);
- «эффект отстранения», демонстрирующий негативное отношение к конкретному человеку (*...потом пришла она, вы...*);
- стилистический прием асиндетон (*они мне угрожали, меня били, мне угрожали*);
- риторические вопросы (*...разве этого мало? Я любил вашу дочь, о чем вы говорите?*).

В заключение необходимо отметить, что существуют многие другие тактики, посредством которых осуществляется стратегия самозащиты. Они могут составить предмет дальнейшего исследования. Здесь мы приведем некоторые из них без комментария.

Тактика констатации фактов (сообщается фактический материал)

Подсудимый: В конце июня 2012 года я поселился в детдоме. Галина Константиновна, наш директор, познакомила меня с воспитанниками. А на следующий день, точнее дня через два за ужином, за стол ко мне подседа Аня, так мы и познакомились.

Тактика убеждения (подсудимый пытается убедить участников процесса в своей невиновности)

¹ Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. Изд-во 3-е, испр. и доп. Ростов-н/Д.: Феникс, 2007. 940 с.

Подсудимый: Нет, я еще раз говорю, и попрошу занести это в протокол, что я насильственных действий по отношению к потерпевшей не предпринимал никаких, мы сидели, пили около получаса, приблизительно около получаса, все было в порядке, потом она начала ко мне приставать, а не я к ней. А вот теперь правда, она приблизилась ко мне, обняла меня, полезла целоваться ...

Тактика оскорбления:

Подсудимый: Что ты врешь, а, *сволочь*, чего ты от меня добиваешься, что ты от меня хочешь?

Тактика признания:

Подсудимая: Понятно, Ваше честь, но это все недоразумение, я все могу объяснить, правда. Нет, ну не воровка же я, да сделала глупость, но не в тюрьму за это садить в конце концов, ну это же просто жестоко.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ДИСКОМФОРТ: НОВЫЙ СТАТУС В РЯДУ АНОМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ОБЩЕНИЯ

Фадеева Е.В.,

кафедра иностранных языков
Академия ФСО России

Коммуникативная лингвистика всё чаще обращается к проблематике исследования аномальных коммуникативных ситуаций. В нашей статье мы предлагаем обсудить проблемы, связанные с описанием такого рода ситуаций и определить место явления коммуникативного дискомфорта (КД) в ряду типовых отклонений от успешной ситуации общения.

В диалогической речи можно выделить различные типы коммуникативных ситуаций. В частности, если ничто не мешает реализации коммуникативных целей и стратегий говорящих, то можно говорить об «идеально» комфортной ситуации. Т.е., общение можно считать успешным, если оно благоприятно для всех участников коммуникации, которые в полной мере реализуют свои коммуникативные намерения.

Вообще, говоря о благоприятном диалогическом взаимодействии, следует отметить, что существуют такие типовые обстоятельства общения, которые способствуют созданию комфортных условий для диалога в той или иной коммуникативной среде. Например, довольно часто, коммуниканты расположены к диалогическому взаимодействию во время курения, винопития, а так же, зачастую, пассажиры поезда бывают очень словоохотливы. Кроме того, Л.П. Семененко относил к числу подобных ситуаций, в которых обстановка коммуникации способствует комфортному диалогу, такое обстоятельство общения, как чаепитие¹, а В.В. Розанов приводил такой пример как баня, которая, на его взгляд, представляет собой «поток общения и какого-то прекрасного мира»².

Приведем примеры таких ситуаций, благоприятных для общения:

(1) – ...А впрочем, знаешь ли что? Довольно рассуждать об этом. Давай-ка, братец, закурим трубки, да попросим сюда Александру Павловну... При ней и говорится лучше, и молчится легче. Она нас чаем напоит³.

¹ Семененко Л.П. Аспекты лингвистической теории монолога. М.: Московский государственный лингвистический университет, 1996. С. 93-105.

² Розанов В.В. Сочинения. М.: Советская Россия, 1990. С. 247.

³ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. Том 5. М.: Наука, 1980. С. 276.

(2) Обед продолжался долго; хозяин не жалел вин, и наши головы понемногу разгорячились. Все, что каждый из нас таил у себя на душе – а кто не таил чего-нибудь на душе? – выступило наружу¹.

Вполне понятно, что комфортная ситуация не является единственным вариантом ситуации общения. В ряду частных отклонений от «идеала» мы считаем целесообразным постулировать и другие типы коммуникативных ситуаций. В частности, если стратегии и тактики, выбранные участниками речевого обмена, не способствуют эффективной коммуникации, а, наоборот, приводят к возникновению аномальных коммуникативных ситуаций, то общение может привести к коммуникативной неудаче.

Коммуникативные неудачи стали предметом исследования лингвистов относительно недавно. Однако на сегодняшний день существует немалое количество работ, посвященных данной проблеме. В частности, коммуникативные неудачи (КН) исследовали многие зарубежные и отечественные лингвисты: Дж. Остин, Б.Ю. Городецкий, В.З. Демьянков, Е.В. Падучева, О.Н. Ермакова, Е.А. Земская, Н.К. Кънева, М.Н. Смирнова, Е.А. Шпомер и др. Термин «коммуникативная неудача» имеет различные трактовки, которые сводятся к одному общему пониманию КН как ситуации, при которой коммуникативные намерения и/или ожидания коммуникантов не могут быть реализованы. Это определение коммуникативной неудачи мы возьмем за основу. Приведем пример КН.

(3) Муха, подавленный и унылый, входит во двор. ... Мухе вспоминаются слова Федоровой: «Ты без него – просто Мухин». ... Бабушка входит в его комнату.

– Севочка, что же ты? Лапшичка остынет.

Муха лежит на раскладушке, отвернувшись к стене.

– Севочка, ты слышишь? – Бабушка трогает его за плечо.

– Уйди! – приказывает Муха.

– Что с тобой? Ты захворал?

– Да скройся ты отсюда!

Бабушка вздыхает и уходит².

В данном примере мы имеем дело с КН, результатом которой является прекращение коммуникативного акта. Очевидно, что коммуникативные и практические цели участников диалога не совпадают, т.е. один из коммуникантов (Сева) вообще не настроен на общение с собеседником, который, в свою очередь, не в состоянии реализовать свои коммуникативные ожидания.

Пример (3) иллюстрирует ситуацию, неблагоприятную для общения. И коммуникативная неудача обусловлена в данном случае дискомфортным состоянием коммуниканта. «Подавленный и унылый» – так автор описывает это состояние, а языковыми показателями дискомфорта общения являются грубые, императивные высказывания коммуниканта («Уйди!»; «Да скройся ты отсюда!»), выражающие намерение участника речевого обмена нейтрализовать испытываемый им коммуникативный дискомфорт, вынуждая партнера прекратить коммуникацию. Т.о., здесь мы имеем дело с еще одним типом аномальных коммуникативных ситуаций – коммуникативно-дискомфортной ситуацией (КД-ситуацией). О причинах и следствиях КД говорится в монографии Л.П. Семененко «Аспекты лингвистической теории монолога». Автор этой работы рассматривал проблему коммуникативного дискомфорта относительно источников его возникновения. Е.М. Мартынова определяет понятие «коммуникативный дискомфорт» как «особое негативное интенциональное состояние, возникающее в рамках неуспеш-

¹ Там же, с. 49.

² Клепиков Ю. Пацаны. Л.: Искусство, 1988. С. 142.

ной или квазиуспешной коммуникации»¹. КД-ситуации характеризуются наличием в речевом общении показателей, сигнализирующих о том, что коммуниканты испытывают некоторое неудобство, мешающее реализации своих коммуникативных намерений и/или ожиданий.

Л.П. Семененко определяет коммуникативно-дискомфортную ситуацию как произвольное или непроизвольное отклонение от «идеально комфортной» коммуникативной ситуации. То есть существуют определенные препятствия, мешающие осуществлению комфортного общения, в рамках которого говорящие имели бы возможность в полном объеме реализовать свои коммуникативные намерения и/или ожидания². Рассмотрим следующие примеры.

(4) – А что все-таки произошло? – спросил, входя в учительскую, Борис Евсеевич. – Терроризм в советской школе?

И тут все, находившиеся в комнате, одновременно стали излагать каждый свою версию.

...

– Все-таки размазня этот ваш Максим Эдуардович, – возмущался Чугунков. – Разве можно руку заламывать, если не умеешь! И вообще соображать надо: Бабкину за длинный язык леща дашь – он хихикает, а Кирибеева я никогда не трону, наоборот, он у меня за старшего!

– Виталий Сергеевич! – насмешливо заметила Казаковцева. – Вы же спортсмен!

– Против лома, Елена Павловна, нет приема! – твердо и серьезно объяснил Чугунков. – Взрослых мужиков приводите, я вам троих за минуту положу, в корсетах ходить будут! А сопляки, как волчата, – не отобьешься. Стамеску в печень и – летите голуби!

– Что точно – то правильно! – подтвердила Евдокия Матвеевна с той безысходностью, какая охватывает советского зрителя после фильмов о преступлениях итальянской мафии.

– Когда я училась в школе, – Алла от волнения закурила прямо в учительской, – такое в кошмарном сне не могло привидеться!

– Даже когда я училась, такого не было! – простодушно и неудачно поддержала Елена Павловна.

– А когда я учился, – вдруг заговорил Борис Евсеевич, и повеяло седой древностью, – такого тоже, кажется, не было, но вот в 1864 году в первой киевской гимназии учитель французского языка ударил ученика Можайского, за что его посадили в карцер...

– Кого посадили-то? – уточнила Гиря.

– Ученика Можайского, а товарищи пытались его освободить. Начались беспорядки, вызвали полицию...

– А теперь бы посадили учителя! – неизвестно чему обрадовался Чугунков.

– А Макаренко в педагогических целях ударил своего воспитанника! – звонко и убежденно сообщила Валя Ральф³.

В примере (4) участники речевого обмена оживленно обсуждают вопиющий случай, произошедший в школе. Каждый из них, безусловно, испытывает некое нервное напряжение, о чем свидетельствуют эмоционально окрашенные слова, отражающие

¹ Мартынова Е.М., Семененко Л.П. К вопросу о соотношения понятий коммуникативного конфликта, коммуникативной неудачи и коммуникативного дискомфорта // Язык и культура: методический, социально-педагогический, филологический и когнитивный аспекты. Орёл: ОГУ, 1998. С. 46-47.

² Семененко Л.П. Аспекты лингвистической теории монолога. М.: Московский государственный лингвистический университет, 1996. С. 67.

³ Поляков Ю. Работа над ошибками. М.: Астрель: АСТ, 2009. 252, [4] с. (Геометрия любви). С. 101-102.

психологическое состояние говорящих (в частности, «подтвердила Евдокия Матвеевна с той безысходностью, какая охватывает советского зрителя после фильмов о преступлениях итальянской мафии»); глаголы с негативным коннотативным значением (возмущался Чугунков); слова с отрицательной семантикой, относящиеся к сленгу (размазня, сопляки, как волчата); а также невербальный компонент коммуникации (Алла от волнения закурила прямо в учительской). Т. о., в данной коммуникативной ситуации имеются показатели, которые сигнализируют о том, что коммуниканты испытывают дискомфорт, соответственно мы имеем дело с КД-ситуацией. Однако мы наблюдаем общение, протекающее в соответствии с правилами успешного диалогического взаимодействия: коммуниканты в полной мере реализуют свои коммуникативные намерения и/или ожидания. Об этом свидетельствуют следующие метакоммуникативные показатели (авторские описания коммуникативного акта) и реплики участников речевого обмена: «твердо и серьезно объяснил Чугунков»; «Что точно – то правильно! – подтвердила Евдокия Матвеевна» и т.д. Достаточно напряженное (изначально) общение, постепенно переходит в позитивное русло: «неизвестно чему обрадовался Чугунков», «звонко и убежденно сообщила Валя Ральф». Сам предмет обсуждения – драка ученика и учителя – уходит на второй план и коммуниканты «дружно» демонстрируют понимание и солидарность. Такую коммуникацию можно считать успешной. А это противоречит определениям КД-ситуации, рассмотренным выше. Следовательно, мы считаем возможным уточнить понятие явления «коммуникативного дискомфорта» и трактовать его как ситуацию общения, в которой присутствуют метакоммуникативные сигналы напряженного общения, которые могут помешать участникам реализовать свои коммуникативные намерения и/или ожидания.

Обратимся к еще одному примеру коммуникативно-дискомфортной ситуации:

(4) Б а л а г а л а е в. Ну, так скажите же нам, наконец, в последний раз, чем вас можно удовлетворить, на какие предложения вы бы изъявили свое согласие?

К а у р о в а. Нет-с, извините! Силой вы что хотите можете со мной делать: я женщина; а с моего согласия, извините... я умру, а моего согласия не дам.

А л у п к и н. Вы женщина?... Нет, вы черт! Вот кто вы! Вы сутяга!

Б а л а г а л а е в. Антон Семеныч!

К а у р о в а. Батюшки! Батюшки!

С у с л о в и М и р в о л и н. Полноте, полноте!

А л у п к и н (К а у р о в о й). Слушай! Я старый солдат: я даром грозить не стану. Эй, не дурачься, опомнись, а то худо будет... Я не шучу... слышишь?... Если б ты возражала путем, я бы ничего не говорил; а то ты упираешься, как вол... Баба, берегись, – говорят тебе, берегись...¹

В рассматриваемом примере (4) ситуативный показатель КД (любой наблюдаемый аспект коммуникативной ситуации, позволяющий судить о том, что в данный момент диалогического взаимодействия возникают те или иные препятствия, которые затрудняют реализацию в полной мере коммуникативных намерений/ожиданий коммуниканта/коммуникантов) некоторым образом включает в себя источник возникновения дискомфорта. Несговорчивый коммуникант Каурова вызывает ощущение дискомфорта у коммуниканта Алупкина. Её нежелание пойти на компромисс и, в результате, она сама как коммуникативная фигура – источник КД Алупкина. Это случай так называемого К-обусловленного КД². Сильно раздраженный коммуникант, испытывающий дискомфорт, пытается его нейтрализовать – он «срывается» и оскорбляет Каурову – источник его КД, называя её «чертом», «сутягой», «бабой». В гневе он доходит и до угрозы: «Эй,

¹ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. Том 2. М.: Наука, 1980. С. 274-275.

² Семененко Л.П. Аспекты лингвистической теории монолога. М.: Московский государственный лингвистический университет, 1996. С. 74.

не дурачься, опомнись, а то худо будет... Баба, берегись, – говорят тебе, берегись...». Таким образом, угрожающая речь Алупкина является показателем испытываемого им дискомфорта. Говоря о совпадении источника и ситуативного показателя КД, мы имеем в виду следующее. Коммуникант Каурова ведет себя таким образом, что её коммуникативные действия (т.е. не отдельные иллокутивные или пропозиционально-содержательные характеристики её высказываний, а коммуникативная доминанта её поведения в целом) вызывают испытываемый Алупкиным К-обусловленный КД. При этом Каурова является прямым адресатом высказываний Алупкина, в которых он угрожает ей. Известно, что категория адресата служит неотъемлемым компонентом содержательной стороны любого естественного языкового высказывания. Речевые акты Алупкина во всей совокупности их коммуникативно-целевых и интерактивных характеристик могут рассматриваться как ситуативный показатель КД. Референтная отнесенность категории адресата в данном случае непосредственно указывает на источник КД. Вместе с тем, сам ситуативный показатель КД, наряду с адресацией сообщения, включает в себя и другие релевантные признаки (иллокутивные и пропозициональные) высказывания.

Пример (4) иллюстрируя КД-ситуацию, на наш взгляд, описывает конфликтное общение. Что же такое коммуникативный конфликт (КК)? Понятие конфликта используется в разных областях научного знания, изучающих социальные и межличностные отношения между людьми: в философии, социологии, политологии, логике, психологии, и филологии. Отдельное научное направление – конфликтология (теория конфликта) исследует причины и типы конфликта. Конфликт (лат. *conflictus* – столкновение) – столкновение противоположных интересов, взглядов; серьезное разногласие, острый спор. Проблемы коммуникативного конфликта (КК) исследовали многие лингвисты: Л.П. Семененко, Муравьева, Седов, Стернин, Гулакова и др. Существуют различные подходы к трактовке этого понятия. Все точки зрения сводятся к общему пониманию КК как ситуации, при которой происходит столкновение в процессе диалогического взаимодействия, которое может быть вызвано КН и КД, или привести к КН. На наш взгляд, такая трактовка термина очень «психологична». Психологические словари определяют конфликт как трудно разрешимые противоречия, связанные с острыми эмоциональными переживаниями. И.И. Гулакова рассматривает КК как «ситуацию, в которой имеет место столкновение коммуникативных целей, проявляющееся в речевом противодействии коммуникантов друг другу»¹.

Если сопоставить определения КК и КД, то можно сделать вывод о том, что в речевом обмене КК является «обязательным спутником» дискомфортного общения, и метакоммуникативные и языковые показатели конфликтного общения, выражая негативное эмоциональное состояние коммуникантов, будут перекликаться или совпадать с КД-показателями. Следовательно, мы предлагаем рассматривать КК как частный случай КД. Таким образом, понятие «коммуникативного дискомфорта», на наш взгляд, значительно шире понятия «коммуникативного конфликта» и, возможно, незаслуженно недооценивается современной лингвистикой.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПРОТОКОЛОВ СУДЕБНЫХ ЗАСЕДАНИЙ)

Шашкова В.Н.,
доцент кафедры английской

¹ Гулакова И.И. Коммуникативные стратегии и тактики речевого поведения в конфликтной ситуации общения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Орёл: Орловск. гос. ун-т, 2004. 19 с.

филологии Орловского государственного
университета, к.филол.н., доцент

Данная статья посвящена проблеме выявления релевантных коммуникативных стратегий восприятия и обработки информации на материале текстов протоколов судебных решений, а также вопросу разработки алгоритма работы по формированию данных стратегий.

Общеизвестно, что язык является мощным средством коммуникативного воздействия, позволяющим не только описывать какие-либо объекты, события и ситуации внешнего мира, но и интерпретировать их, давая возможность адресанту навязывать своё видение мира адресату, таким образом управляя его восприятием. Способ коммуникации в разных ситуациях общения является относительно устойчивым компонентом культуры, а любое производимое социальное действие всегда сопряжено с некоторой коммуникативной стратегией. В этой связи изучение коммуникативных стратегий, с высокой частотностью реализуемых в ситуациях общения в рамках любой коммуникативной сферы, может способствовать реализации значимой лингводидактической цели, заключающейся в обучении корректному восприятию и адекватной интерпретации текстов любого дискурсивного профиля.

Коммуникативная стратегия – это часть коммуникативного взаимодействия, в которой серия различных вербальных и невербальных средств используется для достижения глобальной коммуникативной цели взаимодействия. Как пишет Е.В. Ключев, коммуникативная стратегия – это «стратегический результат, на который направлен коммуникативный акт»¹. Иными словами, стратегия – общая рамка, канва коммуникативного поведения, которая может включать и отступления от цели в отдельных шагах.

Мы обратились к рассмотрению рецептивных стратегий работы с одной разновидностью текстов юридического дискурса, которые являются «фундаментом» для формирования и развития стратегий собственно продуктивных.

В настоящее время происходят изменения современной общественно-правовой ситуации: восстановление института присяжных заседателей, а также интеграция России в международное правовое (в том числе – судебное) сообщество. С этим связана актуальная необходимость повышения качества составления протоколов судебных заседаний, что требует пристального изучения практики их создания в других национально-лингво-культурных сообществах и на других языках.

На первом этапе работы с текстами протоколов судебных заседаний нами были рассмотрены характеристики этого типа текстов на материале английского и русского языков, а также представлены схематические суперструктуры протоколов судебных заседаний российских и американских судов, созданные на основе анализа макроструктур этих текстов.

Для описания типологических характеристик текстов протоколов судебных заседаний мы использовали модель дифференциации типов дискурса, включающую следующие аспекты²:

- во-первых, **сфера общения** – делопроизводство для анализируемого нами типа текста;
- во-вторых, **тип практической деятельности**, осуществляемой в рамках определенной сферы коммуникации и определяемой практическими целями данной сферы, – судебное разбирательство;

¹ Ключев Е.В. Речевая коммуникация: учебное пособие для университетов и вузов. М.: Издательство Приор, 1998. С. 62.

² Шашкова В.Н. Коммуникативно-целевая специфика и особенности модального плана текстов учебно-дидактического характера: дис. ... канд. филол. наук. Орёл, 2006. С. 32-34.

- в-третьих, **место протекания данной деятельности** – зал судебных заседаний;
- в-четвёртых, **набор типичных диалогических планов**, отражающий возможные варианты соотношения коммуникативных ролей субъектов общения в исследуемой сфере: 1) подсудимый - судья, 2) подсудимый - адвокат, 3) подсудимый - прокурор, 4) подсудимый - потерпевший; 5) адвокат - судья, 6) адвокат - прокурор, 7) адвокат - свидетель; 8) прокурор - свидетель; 9) судья - секретарь судебного заседания, 10) судья - судья;

- в-пятых, **сценарные фреймы**, отражающие этапы развития соответствующей формы взаимодействия (основные этапы коммуникативного взаимодействия отражены ниже в категориях, представленных в суперструктурных схемах 1 и 2);

- в-шестых, **типизированный набор интенций**, определяющих типы коммуникативных актов при дифференцированном рассмотрении макроинтенции текста и подчинённых ей коммуникативных задач: обвинение, защита, приговор являются доминантными практическими задачами, которым будут соответствовать такие интенции, как констатация-сообщение, констатация-постановление, ассерция собственного мнения коммуникативного субъекта, а также аргументация и объяснение;

- в-седьмых, **«тематический репертуар»**, представляющий собой стереотипную совокупность тем в рамках предметной области – уголовно-процессуальная тематика.

Далее для разработки аналитической программы исследования нам необходимо было решить ряд фундаментальных вопросов, касающихся выбора тех стратегий, с которыми мы будем работать в экспериментальной части исследования, и последовательности их применения при восприятии и интерпретации текста, а также касающихся определения и обоснования тех заданий, которые будут предложены для развития умения целенаправленного использования каждой из стратегий.

Для выделения стратегий приёма и обработки информации применительно к исследуемому типу текста мы модифицировали предложенную Т.А. Ван Дейком и В. Кинчем номенклатуру, включающую пропозиционные стратегии, стратегии локальной когерентности, макростратегии, схематические стратегии, продукционные стратегии и ряд стилистических стратегий¹.

Выбранная в качестве теоретико-методологической базы исследования аналитическая модель полиаспектного описания текстовой структуры Т.А. ван Дейка и В. Кинча – одна из наиболее авторитетных по «репутации», но при этом имеющая парадоксально низкий «индекс востребованности» среди представителей нового поколения отечественной лингвистики текста. Соответственно, опыт её успешного внедрения в непосредственную практику дискурс-анализа пока ещё крайне ограничен. Однако в качестве инструмента исследования стратегий восприятия информации предложенный Т.А. ван Дейком и В. Кинчем аналитический аппарат представляется очень удобным. Мы включили в программу исследования те типы стратегий, которые минимально достаточны для начальной работы с текстами протоколов судебных заседаний. Так, нами были проанализированы идентифицирующие стратегии, макростратегии, схематические стратегии, стратегии локальной когерентности и продукционные стратегии.

Одним из исходных положений нашего исследования является тезис о том, что восприятие текста и его корректная интерпретация зависят от целого ряда факторов разного порядка. При вычленении факторов, определяющих порядок восприятия текста, мы опираемся на принятую в когнитивной психологии **модель встречной обработки информации**. В соответствии с данной моделью процесс семантической обработки текста состоит из этапов выдвижения гипотезы, приема информации и проверки

¹ Дейк Т.А. ван и Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988.

гипотезы, т.е. имеет циклический характер, и протекает в обоих направлениях: «снизу вверх» и «сверху вниз»¹.

В соответствии с данной моделью, с одной стороны, можно говорить о том, что при восприятии текста адресат идёт от текста как языковой формы к модели референтной ситуации, соотносит её с типовой моделью текста, которая, в свою очередь, помогает адекватно интерпретировать воспринимаемый текст. При таком подходе *языковые формы* выступают как начальная точка процесса восприятия. Анализ вербальной формы текста ведёт к соотнесению получаемой из текста информации с хранящимися в памяти *когнитивными моделями*, отражающими экстралингвистические факторы общения, которые обуславливают адекватное восприятие реципиентом ситуации общения.

С другой стороны, в контексте модели встречной обработки информации необходимо учитывать возможность того, что понимание текста может быть декодировано с опережением с опорой на факторы внешнего контекста и фоновые знания адресата, особенно если сфера общения предполагает довольно большую стандартизацию текстов, как в случае с текстами протоколов судебных заседаний.

На материале двух протоколов текстов судебных заседаний российского и американского судов соответственно с опорой на модель встречной обработки информации нами был разработан алгоритм использования исследовательских процедур для изучения коммуникативных стратегий восприятия и интерпретации информации. Далее мы опробовали этот алгоритм на 45 студентах 3-го, 4-го и 5-го курсов факультета иностранных языков.

Схема 1. Суперструктурная схема протокола судебного заседания (Россия)

¹ Дружинин В.Н., Ушаков Д.В. Когнитивная психология. М.: ПЕР СЭ, 2002.

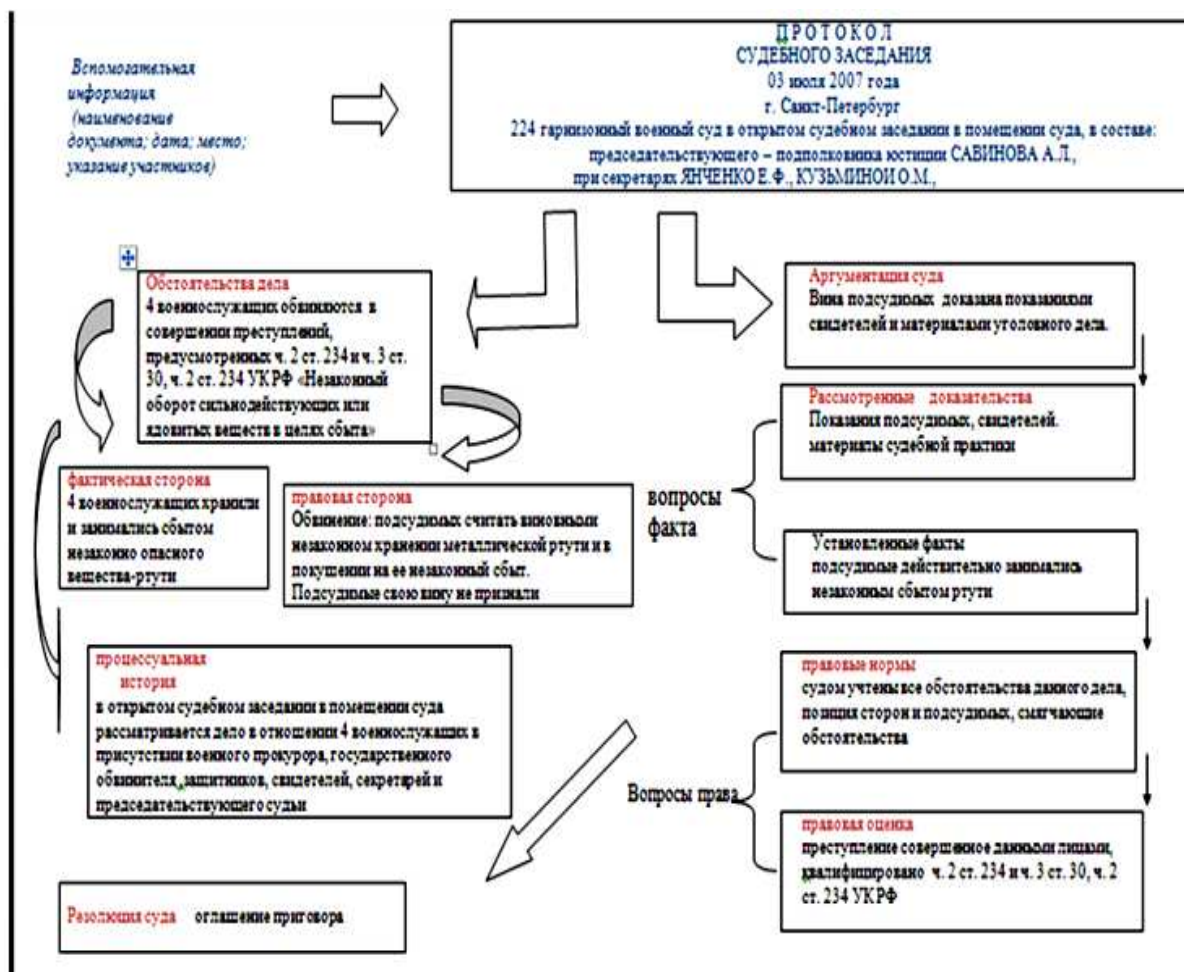
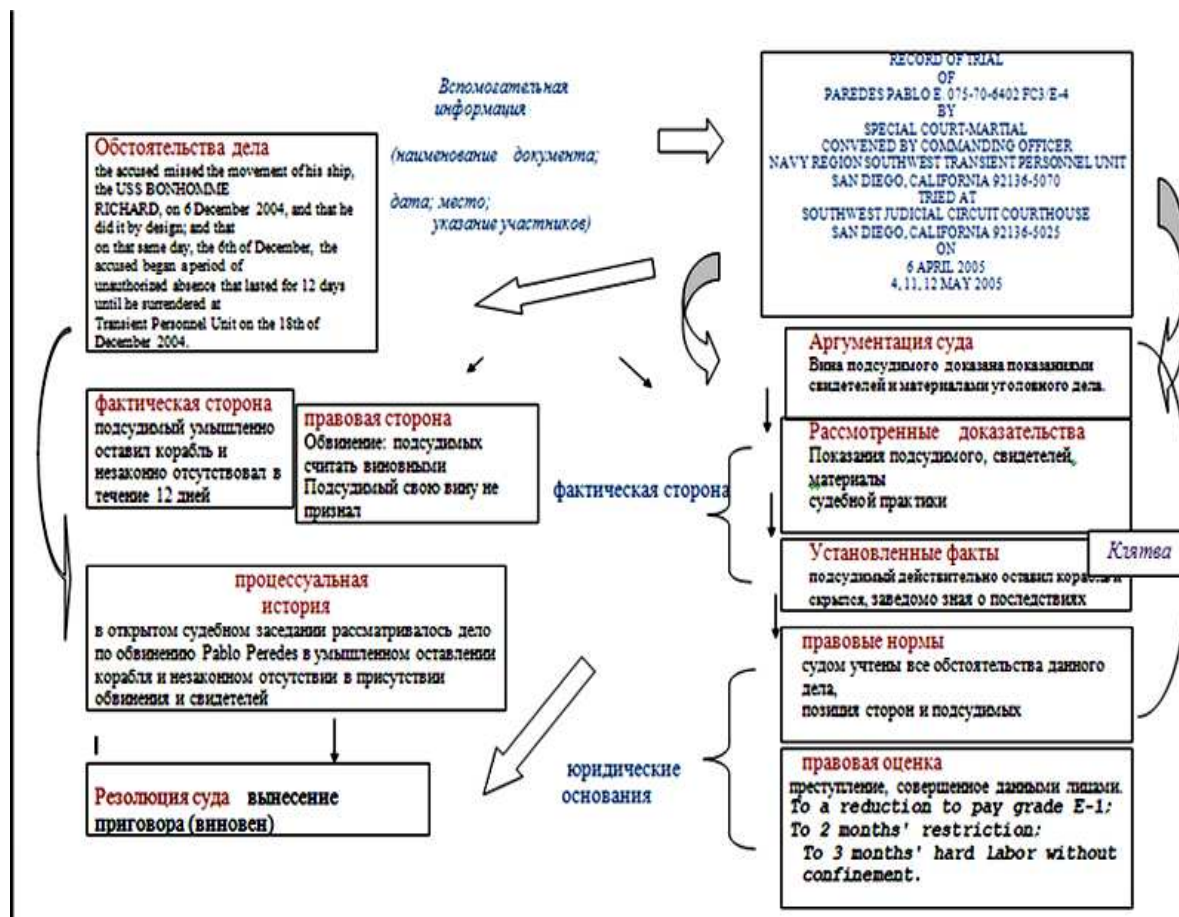


Схема 2. Суперструктурная схема протокола судебного заседания (США)



В качестве первого типа стратегии мы рассматриваем идентифицирующие стратегии. На начальном этапе восприятия реципиент текста устанавливает его отнесенность к определённой сфере общения и получает представление об общем содержании текста. В качестве задания участникам эксперимента необходимо было идентифицировать (подчеркнуть) специальную лексику, относящуюся к юридическому дискурсу в общем, и лексику, связанную с военной деятельностью, отражающую тематику анализируемых протоколов судебных заседаний на русском и английском языках.

Далее мы подключаем **макростратегии** и **схематические стратегии**, потому что после распознавания языковых форм получатель сообщения реконструирует в сознании характерные черты референтной ситуации, а также использует в качестве «каркаса» анализа поступающей информации модель соответствующего текста. При использовании макростратегий реципиенты зачастую опираются на догадку, которую может подтвердить самая различная информация: заглавие, тематические слова, тематические предложения, знание о вытекающих глобальных событиях или действиях и информация из контекста. В свою очередь схематические стратегии, связанные с пониманием глобального содержания текста, предполагают выделение иерархической структуры таких традиционных категорий, как Завязка, Кульминация и Развязка или аналогичных структурно-композиционных частей. Именно на этом этапе значимой ока-

зывается реконструкция соответствующих когнитивных моделей: сценарных фреймов и моделей соответствующих ситуаций. На наш взгляд, категории, отражающие этапы коммуникативного взаимодействия во время судебного заседания и структурно-композиционные части текста протокола судебного заседания сопряжены и могут быть использованы одновременно для изучения одного текста. В данном случае для определения уровня владения данными стратегиями и для формирования соответствующей компетенции мы предлагаем задание, направленное на поиск заголовка к конкретному отрывку, а также на восстановление пропущенных абзацев текста. Оба задания проверяют способность реципиента восстанавливать текст, опираясь на типовую суперструктурную схему для данной дискурсивной разновидности текста.

Следующим шагом является развитие **стратегий локальной когерентности**, которые облегчают информационно-смысловую интерпретацию целого текста, отдельных текстовых фрагментов и характер их «сочленения» в тексте. Стратегии локальной когерентности (связности) изначально предполагают стратегическое установление локальной когерентности в когнитивной модели. Часто соотнесенные таким образом факты обозначают тождественные референты: индивидуальные объекты или лица. Поэтому одной из возможных стратегий является поиск аргументов пропозиции, которые находятся в отношении кореферентности с одним из аргументов предыдущей пропозиции. В этой связи нами был выбран тип задания, направленный на восстановление структуры текста и выделения логических связей. Этот тип задания надстраивается над заданием, направленным на формирование макростратегий, опираясь на те сведения, к которым было привлечено внимание испытуемых.

Известно, что **продукционные стратегии** – это соответствия между семантическими представлениями и поверхностными структурами и их упорядочение, и предполагает построение такой макроструктуры, как семантический план текста, состоящий из элементов общего знания и в особенности из элементов ситуационной модели (включая модель слушающего и его знания, мотивации, прошлые действия и намерения – и широкий коммуникативный контекст). Несмотря на то, что название этого типа стратегии имплицитно подразумевает выход в продукцию, мы рассматриваем продукционные стратегии в двух плоскостях: чисто рецептивной и частично-продуктивной. На наш взгляд, наиболее точным показателем умения применения данной стратегии является тест множественного выбора, где необходимо выделить семантические единицы в тексте, дающие основания для точного выбора ответа на вопрос, с одной стороны, и привлекающие внимание реципиента к речевым формулам оформления типовых речевых интенций, с другой стороны. В дополнение к этому нами было предложено задание, предполагающее вероятностное прогнозирование высказывания: необходимо было начать и закончить высказывание защитника и подсудимого, опираясь на вербальный контекст и используя стандартные речевые формулы.

Следующим этапом работы стал анализ ошибок, допущенных студентами, который проводился при внимании к типу задания, на основании чего были сделаны выводы о применении / неприменении студентами определенных стратегий при выполнении заданий теста, а также предложены рекомендации для работы с такого рода текстами.

В целом можно сделать вывод о том, что студенты справились с предложенными заданиями на 50 и более процентов.

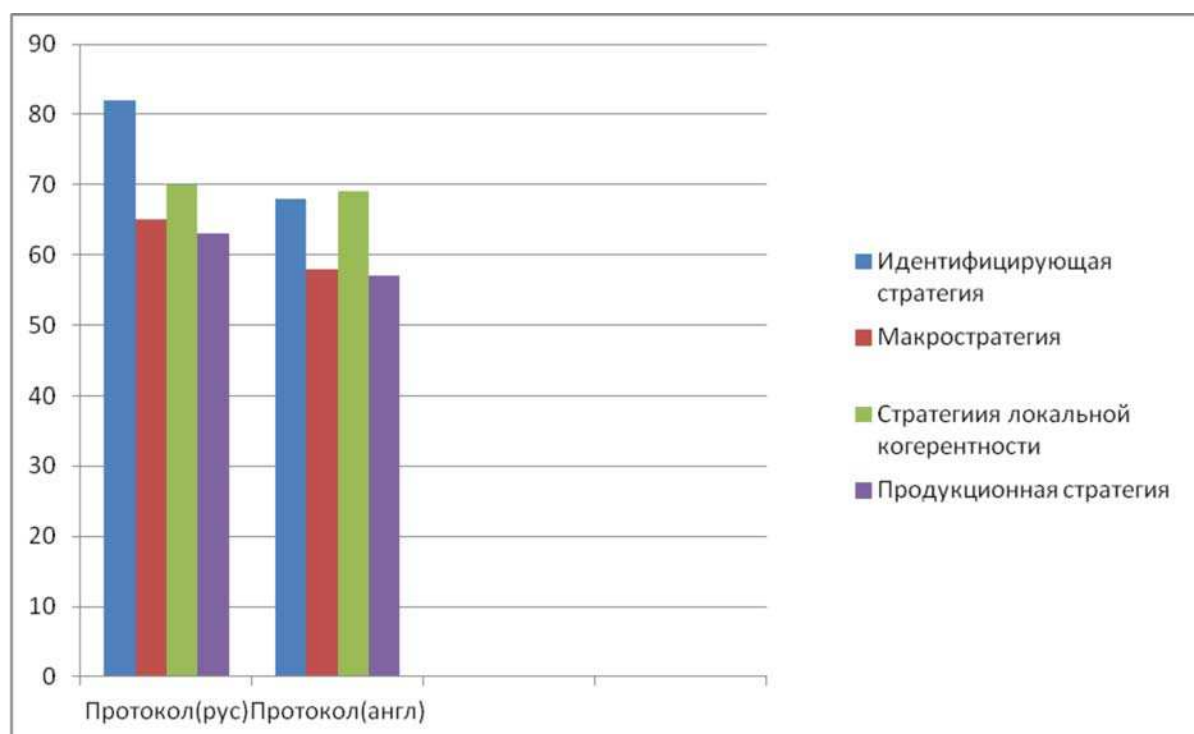


Рис. 1 Процент корректного выполнения заданий с использованием разных типов стратегий

Статистический анализ ответов студентов 3-го, 4-го и 5-го курсов дал следующие результаты:

Итак, процент (%) корректного выполнения заданий с использованием идентифицирующих стратегий - 82%;
 макростратегий - 65 %;
 протокол (русский)
 стратегий локальной когерентности - 70%;
 продукционных стратегий - 63%
 идентифицирующих стратегий - 68%;
 макростратегий - 58 %;
 протокол (английский)
 стратегий локальной когерентности - 69%;
 продукционных стратегий - 57%.

Анализ показателей позволяет заключить, что наиболее проблемным аспектом при восприятии текстов протоколов судебных заседаний является корректное применение макростратегий и продукционных стратегий. Возможная причина - отсутствие практики работы с данным видом теста и типом дискурса, неумение вероятностного прогнозирования, а макростратегия предполагает, что пользователь языка может догадаться о теме текста и возможных вариантах организации текста с довольно канонической структурой уже после минимума текстовой информации из первых пропозиций. Именно поэтому на начальном этапе работы с рассматриваемым типом текста необходимо *введение его суперструктурной схемы*, точнее – вариативных суперструктурных схем, если таковые возможны. И далее – *работа с подязыком текста* при внимании к лексическим единицам, используемым в юридической деятельности, а также к тем единицам, которые указывают на конкретную правовую сферу, в рамках которой функционирует рассматриваемый текст.

В силу отсутствия знания специальной лексики (юридической) и формата протоколов судебных заседаний студентам факультета иностранных языков было трудно восстановить высказывание. При использовании пропозиционной стратегии главной задачей является построение семантического плана текста, состоящего из элементов общего знания и в особенности из элементов ситуационной модели. После создания макроплана следующей важной задачей является стратегическое управление текстовой базой на локальном и линейном уровне; при этом производится выбор между эксплицитной и имплицитной информацией, устанавливается и соответствующим образом отмечается локальная связность и, наконец, формулируются поверхностные структуры с различными семантическими, прагматическими и контекстуальными данными. Респонденты, по-видимому, начинают формулировать предложения до построения полной семантической репрезентации предложения; то же самое происходит на более глобальном уровне, так что частично или ранее сформированные макроструктуры могут быть изменены ввиду локальных информационных ограничений.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что при работе с незнакомым типом текста наиболее частотными и успешно примененными оказались те коммуникативные стратегии, которые студенты неизбежно используют при работе с другими типами текста (статьями, художественными текстами, учебными текстами). Менее успешными – те задания, которые требуют воссоздания суперструктурных схем, а также идентификации юридического подязыка. Как нам кажется, включение подобного рода заданий в учебный процесс может способствовать обучению распознаванию, адекватному восприятию и полному пониманию текстов соответствующих типов, а также заложить основы для дальнейшего обучения продуцированию текстов той же дискурсивной разновидности.

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Акатова Н.Г.,

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

Появление различных международных научных проектов и программ, экономическая и политическая глобализация кардинальным образом изменили требования, предъявляемые сегодня к выпускникам российских вузов, в том числе неязыковых специальностей. Кроме высокого профессионального уровня современный специалист с высшим образованием должен обладать достаточно высоким уровнем коммуникативной компетенции для дальнейшей профессиональной деятельности, предполагающей знакомство с мировыми достижениями в области науки, техники и производства с помощью аутентичных источников информации.

Анализ современной научной литературы позволяет говорить о коммуникативной компетенции как о междисциплинарном феномене, в определении которого отсутствует четкая стандартизация. Согласно исследованиям Е.М. Бастриковой¹, причинами неопределенности толкований данной лингводидактической категории можно назвать: а) терминологические особенности словосочетания «коммуникативная компетенция» за счет специфической атрибутивности первого элемента; б) многоаспектность рассматриваемой категории, которая, с одной стороны, характеризуется самостоятельностью ее составляющих, с другой – в совокупности представляет собой ансамбль личностных качеств, типов поведения, индивидуализации протекания коммуникативного акта; в) особенности перевода данного термина: в отечественном научном сознании английское «communicative competence» обозначается как «коммуникативная компетенция» и как «коммуникативная компетентность». Нечеткость границ термина приводит к наличию многочисленных дефиниций: коммуникативное совершенство, речевая компетентность, коммуникативная грамотность и др.

В рамках данной статьи под термином «коммуникативная компетенция» целесообразно понимать способность студента использовать инвентарь языковых средств для реализации целей общения на иностранном языке.

Следует отметить, что необходимым условием формирования коммуникативной компетенции является сформированность лингвистической компетенции (знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы)². В рамках лингвистической компетенции исследователями выделяются следующие аспек-

¹ Бастрикова Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. С. 43-48.

² Овчаренко В.П. Компьютерное тестирование как метод оценивания уровня сформированности лингвистической компетенции (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Пятигорск, 2007. 18 с.

ты: лексический, грамматический, семантический, фонологический, орфографический, орфоэпический. Однако, как показывает практика, проблема формирования лингвистической компетенции в неязыковом вузе сводится к формированию лексического и грамматического аспектов, как основных ее составляющих.

В этой связи особого научного интереса заслуживает вопрос о научно-педагогическом обосновании и внедрении в практику обучения иностранным языкам стандартизированных моделей оперативной и объективной диагностики уровня сформированности лексического и грамматического аспектов с целью формирования коммуникативной компетенции студентов.

По нашему мнению, эффективным методом оценивания уровня сформированности лингвистической компетенции в современной методике обучения иностранным языкам является компьютерное тестирование.

В данном контексте под термином «компьютерное тестирование» целесообразно понимать метод автоматизированного контроля лексического и грамматического аспектов, представляющий собой стандартизированную процедуру применения педагогических тестов на компьютере под управлением специальной программы, с целью последующей диагностики преподавателем уровня сформированности лингвистической компетенции студентов.

Компьютерное тестирование получило широкое распространение благодаря достижениям в области программированного обучения, исследованиям возможностей машинного перевода, а также идеям личностно-ориентированного подхода в педагогике. В основе данного подхода лежит признание индивидуальности, самоценности каждого студента, создание условий для реализации его личностных потребностей в области языкового образования.

Первые компьютерные программы, появившиеся в 1960-70-е годы, представляли собой грамматические и лексические языковые упражнения. Появившиеся разработки стимулировали интерес к компьютерному обучению, активизировали работу по созданию обучающих систем. Однако это потребовало решения весьма сложных психолого-педагогических проблем, изучению которых препятствовали такие факторы, как довольно высокая стоимость компьютерных систем обучения и их эксплуатации, а также сложившийся отрицательный стереотип многих преподавателей. Преподаватели могли использовать компьютеры в обучении только с помощью программистов, а те, как правило, не имели достаточных знаний в области психологии и педагогики.

В 80-х гг. наступил новый этап применения компьютера в сфере обучения иностранным языкам. Развитие технического и программного обеспечения персональных компьютеров привело к расширению возможностей их использования в образовательном процессе вузов. Резко возросли способы предъявления информации (использование видеодисков, обучающих программ для развития навыков аудирования, чтения, говорения, письма).

Отличительной особенностью современного этапа компьютерного обучения иностранным языкам является повышенный интерес к его теоретическому обоснованию, а отсюда – рост числа исследований психолого-педагогических проблем обучения с помощью компьютера. Эти исследования, в свою очередь, привели к пересмотру многих теоретических понятий педагогической психологии, позволили отказаться от традиционных подходов в обучении иностранным языкам, переосмыслить их значение и содержание.

На сегодняшний день в педагогической теории и практике накоплен определенный опыт использования автоматизированных средств контроля в образовательном процессе вузов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет установить, что компьютерное тестирование на уроке иностранного языка имеет определенные преимущества по сравнению с традиционным бланковым тестированием:

1) предъявление вариантов теста на компьютере позволяет сэкономить средства, расходуемые обычно на печать и транспортировку бланковых тестов. Благодаря компьютерному тестированию можно повысить информационную безопасность и предотвратить рассекречивание теста за счет высокой скорости передачи информации и специальной защиты электронных файлов. Упрощается также процедура подсчета результирующих баллов в тех случаях, когда тест содержит только задания с выбором ответов;

2) другие преимущества компьютерного тестирования при обучении иностранным языкам проявляются в текущем контроле, при самоконтроле и самоподготовке студентов; благодаря компьютеру можно незамедлительно выдать тестовый балл и принять неотложные меры по коррекции усвоения нового материала на основе анализа протоколов по результатам выполнения корректирующих и диагностических тестов. Возможности педагогического контроля при компьютерном тестировании значительно увеличиваются за счет расширения спектра измеряемых лексических и грамматических навыков в инновационных типах тестовых заданий, использующих многообразные возможности компьютера при включении аудио- и видеофайлов, интерактивности, динамической постановки проблем с помощью мультимедийных средств;

3) благодаря компьютерному тестированию повышаются информационные возможности процесса контроля, появляется возможность сбора дополнительных данных о динамике прохождения теста отдельными студентами и для осуществления дифференциации пропущенных и не достигнутых заданий теста;

4) компьютерное тестирование позволяет освободить преподавателя от трудоемкой и рутинной работы, предоставляя возможность уделять внимание творческим аспектам обучения. Данный аспект приобретает в настоящее время особую важность, так как в соответствии с Госстандартом, на изучение дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе отводится всего 340 часов;

5) компьютерное тестирование способствует повышению объективности контроля, так как программа оценивает ответы каждого студента по четким критериям, избегая тем самым присущего отдельным преподавателям субъективизма;

6) компьютерная программа может фиксировать все ошибки студентов, классифицировать их, выявлять наиболее частотные и типичные. Следует отметить, что статистическая информация может быть выведена как на экран, так и на бумагу в любом удобном виде (цифровые табличные данные, графики, схемы и др.). По каждому студенту в компьютерной базе данных может храниться статистика за весь период обучения, что позволяет как преподавателю, так и самому студенту проследить динамику формирования знаний, умений и навыков. Преподаватель на основе статистических данных и учета типичных ошибок студентов имеет возможность вносить соответствующие коррективы, как в компьютерные тестирующие программы, так и в традиционные аудиторские занятия по иностранному языку, уделяя больше внимания тем темам и разделам курса, в которых студентами допущен наибольший процент ошибок.

Однако, изучение научной литературы, диссертаций, опыта работы преподавателей кафедр иностранных языков подтверждает тот факт, что реальный уровень применения компьютерного тестирования студентов для оценки уровня сформированности лингвистической компетенции на неязыковых факультетах вузов не высок. Педагогические условия, способствующие успешности его применения, описаны в работах исследователей фрагментарно, либо лишены научно-педагогических обоснований.

Выходом из описанной ситуации может быть решение ряда вопросов теоретического и практического характера, которые целесообразно обобщить и конкретизировать в рамках данной статьи.

Применение компьютерного тестирования в учебном процессе вуза невозможно без уточнения и конкретизации его научно-теоретических основ, что в свою очередь предполагает проведение системного теоретико-методологического анализа основных подходов к исследуемой нами проблематике в рамках современной педагогической науки.

Необходимо отметить, что использование компьютерного тестирования как инновационной технологии обучения иностранным языкам ставит перед преподавателем высшей школы задачу разработки и научного обоснования теоретической модели тестирования, представляющей собой дидактическую систему, которая обеспечит результативность языковой подготовки студентов. По нашему мнению, разработка и эффективное использование предполагаемой модели, содержащей ряд взаимообусловленных компонентов (целевого, методологического, средств автоматизированного обучения, педагогических условий, технологического, контрольно-оценочного), обусловлены рядом теоретических подходов: системного, технологического, личностно-ориентированного и деятельностного.

Средством реализации концептуальной модели компьютерного тестирования выступает технологический подход к обучению. В рамках данного подхода важно спроектировать технологию обучения, направленную на совершенствование процедуры педагогического контроля, обосновать ее технологические аспекты. Технология организации процедуры компьютерного тестирования предполагает последовательную реализацию взаимосвязанных этапов: целевого, содержательного, организационного и результативного.

Успешность применения компьютерного тестирования языковой подготовки студентов будет обеспечена только в том случае, если выполняется комплекс педагогических условий: разработка и внедрение в образовательный процесс вуза теоретической модели тестирования, активизация учебно-познавательной деятельности студентов на уроке иностранного языка, формирование мотивации у студентов, соответствие подаваемого материала общедидактическим принципам. Необходимо выявить данные условия в процессе экспериментальной апробации концептуальной модели тестирования, а также обосновать их на теоретическом и эмпирическом уровне.

Таким образом, решение поставленных задач обеспечит эффективную реализацию технологии компьютерного тестирования в высшей школе с целью диагностики уровня сформированности лингвистической компетенции, которая является непременной предпосылкой формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка.

МОДУЛЬНАЯ СТРУКТУРА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Андреева Л.А.,
доцент кафедры Академии ФСО России,
к.п.н., доцент

Реализация основной цели обучения иностранному языку аспирантов и соискателей всех специальностей, а именно достижение уровня иноязычной коммуникативной компетенции, соответствующего задачам научной работы, представляется возмож-

ной при использовании классических отечественных и зарубежных методик в сочетании с интенсивными методами и технологиями. Весь учебный процесс должен быть организован логично, с соблюдением принципа преемственности и представлять собой взаимосвязанное обучение иностранному языку в системе «школа – вуз – аспирантура».

Именно такая система, как показывает анализ педагогической литературы¹, способна объединить все прогрессивные идеи в методике преподавания иностранного языка, связать воедино коммуникативный, лингвострановедческий, профессионально-ориентированный, контекстный, организационно-деятельностный, текстоцентрический и другие подходы к обучению иностранному языку будущих научных работников.

В целостной системе подготовки аспирантов и соискателей по иностранному языку выделяются три основных этапа, которые можно представить как три дидактических модуля: 1) общеобразовательный, 2) профессионально-ориентированный и 3) специализированный профессионально-ориентированный.

Модульная структура обучения будущих научных работников обеспечивает при этом, с одной стороны, автономность на каждом этапе, а с другой – взаимосвязь всех трёх этапов обучения. Таким образом, предоставляется возможность продолжения обучения на следующем этапе. Логическая последовательность этих этапов вытекает из необходимости комплексного подхода к изучению иностранного языка, а также конечных целей обучения в аспирантуре.

Такого рода структура, на наш взгляд, соответствует классификации уровней владения иностранным языком: Pre-Intermediate – Intermediate (General Language), Intermediate – Upper Intermediate (Language for Special Purposes), Advanced (Language for Academic Purposes).

Модульный характер преподавания способствует тому, что можно избежать серьёзных изменений в самой структуре обучения иностранному языку. Вместо этого достаточно изменить содержание модуля, сохранив при этом методику работы благодаря универсальности и гибкости модуля.

Следует подчеркнуть при этом, что тесная взаимосвязь между иностранным языком и дисциплинами научного исследования обеспечивает преемственность и успешность освоения профессиональной иноязычной лексики, выработку навыков во всех видах речевой деятельности и, прежде всего, навыков чтения, реферирования, аннотирования текстов по специальности, способствует формированию умений иноязычной речи на темы специальности.

Курс обучения иностранному языку в аспирантуре на общеобразовательном этапе может протекать по линейной траектории, а затем модули (например, грамматический, фонетический и т.д.) дополняются такими модулями, которые реализуют разветвленную траекторию обучения, причём, эти модули могут встраиваться в научно-исследовательскую деятельность.

Модуль первого этапа (общеобразовательный) предполагает систематизацию и углубление языковых знаний, полученных в школе и вузе. Благодаря этому создаются условия для перехода к изучению иностранного языка для исследовательских целей.

¹ См., например: Мандель Б.Р. Технология проблемно-модульного обучения: приглашение к полемике // Alma Mater. 2013. № 8. С. 40-47; Мандель Б. Р. Технологии проблемно-модульного обучения и организация работы студентов [Электронный ресурс] // Технология проблемно-модульного обучения как система повышения качества подготовки специалистов-гуманитариев: проблемы и перспективы совершенствования: материалы научно-методической конференции. Новосибирск: НОУ ВПО НГИ, 2012. С. 6-10; Ямшанова В.А. Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации // Иностранные языки в экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах. 2006. № 5. С. 6-22.

Модули профессионально-ориентированного и специализированного профессионально-ориентированного этапов строятся по степени возрастания трудностей и по мере освоения аспирантами и соискателями дисциплин научного исследования.

Следует подчеркнуть, что лишь в рамках первого модуля иностранный язык является в значительной степени самоцелью. Здесь процесс обучения направлен на совершенствование базового языкового лексико-грамматического материала. На двух последующих этапах курс иностранного языка носит профессионально-направленный и коммуникативно-ориентированный характер, а его задачи определяются исследовательскими и коммуникативными целями обучающихся.

Проведение входного тестирования представляется обязательным условием при осуществлении модульного подхода к обучению иностранному языку аспирантов и соискателей. Это оказывается существенной предпосылкой установления исходного языкового уровня обучающихся, а также для реализации принципа дифференциации и индивидуализации обучения на последующих этапах.

Следует отметить, что в рамках выше названных структурных модулей программы обучения научных работников иностранному языку в аспирантуре выделяются частные методические модули, направленные на выработку навыков во всех видах речевой деятельности.

Рассмотрим далее некоторые из частных методических модулей процесса обучения иностранному языку в аспирантуре.

Поскольку у многих аспирантов и соискателей прошло значительное количество времени с момента активного изучения иностранного языка в вузе, им предлагается модуль интенсивного языкового курса, включающий фонетический, лексический и грамматический блоки, учитывающий особенности научно-технических текстов.

Одним из модулей для обучающихся с различным уровнем языковой подготовки является модуль по обучению произношению и аудированию. В рамках этого модуля используются общенаучные и узкоспециализированные тексты. Успешная работа на этом этапе создаёт условия для полноценной и успешной устной научной коммуникации, корректного, фонетически правильно оформленного выступления и представления научных результатов на конференциях и т.д.

Следующим, не менее важным модулем является модуль работы с лексикой. Он очень важен для формирования лингвистического контекста, т.е. погружения в лексическую подсистему языка темы исследования. На этом этапе преподавателю необходимо привить обучающимся общую культуру работы с лексикой: показать, как изучать весь спектр значений лексических единиц, осуществлять выбор нужного значения в соответствии с тематикой исследования. При работе над систематизацией лексики предполагается изучение аспирантами и соискателями сочетаемости лексических единиц в соответствии с разнообразными моделями, например глагол + существительное, прилагательное + существительное, глагол + наречие и др.; установление связей антонимы – синонимы, изучение словообразовательных моделей (суффиксов, префиксов и др.)

Модуль работы с текстами предполагает формирование у аспирантов и соискателей умений понимания тематического контекста. Целью данного модуля является расширение лексического запаса по тематике исследования; совершенствование навыков чтения с разной установкой на глубину и полноту понимания текста, совершенствование техники перевода. Работа с текстами для чтения проводится в соответствии с методикой обучения чтению разных видов: просмотровое, ознакомительное, изучающее. Большое внимание уделяется таким приёмам техники перевода, как поиск эквивалентов или аналогов, использование контекстуальной замены и другим.

Ещё одним важным модулем в языковой подготовке аспирантов и соискателей является модуль обучения письменной научной коммуникации. Данный вид речевой

деятельности в современных условиях всё теснее взаимодействует с другими языковыми аспектами. Одной из задач этого курса является знакомство с современными правилами научной коммуникации, которые надо учитывать при подготовке различных документов на иностранном языке (писем, тезисов, статей, резюме и т.д.). В рамках данного курса необходимо изучать и описывать принципы и приёмы создания научных текстов разного жанра, учить аспирантов и соискателей понимать экстралингвистические факторы, влияющие на порождение этих текстов и особенности представления в них научной информации. Анализ литературы по данной проблеме показывает, что эта цель вполне достижима при систематической работе с оригинальной литературой – журнальными научными публикациями, рекламой новых научных разработок и другими аутентичными материалами, которые сейчас вполне доступны благодаря ресурсам Интернет.

На этапе окончания обучения в аспирантуре целесообразна организация модуля работы по написанию реферата. На данном этапе завершается работа по поиску, анализу и систематизации информации по теме исследования при значительной степени личностного включения обучающихся в учебную деятельность. Преподаватель осуществляет преимущественно консультативную и направляющую функции. Особо важной становится организация учебного процесса в контексте профессиональной коммуникации, в рамках которого происходит формирование целостной, внутренне мотивированной деятельности будущего специалиста-исследователя. Индивидуальная работа сочетается с коллективной, когда преподаватель, после анализа сделанных ошибок и неточностей даёт обучающимся задание исправить или скорректировать допущенные в процессе понимания и интерпретации текстов погрешности. Контроль осуществляется в виде проверки представленного реферата. Эффективность работы в рамках данного модуля достигается лишь при концентрации всех видов деятельности, предусмотренных модулем.

Следует отметить, что модульная система обучения иностранному языку на этапе последиplomного обучения имеет ряд преимуществ. Она связывает все уровни обучения и унифицирована. Модули имеют схожую структуру, в состав которой входят цель и чётко сформулированные задачи, входное тестирование, планируемые результаты обучения, учебный материал, практические занятия для отработки необходимых навыков, виды отчётности, соответствующие поставленным целям. Модульная система обучения иностранному языку в аспирантуре может гибко использоваться, что позволяет сжимать или расширять модуль в зависимости от предоставляемых учебной программой часов. При этом к материалу модульного курса предъявляются единые требования, отвечающие целям и задачам прохождения модуля.

Все этапы языковой подготовки при модульном характере обучения логически взаимосвязаны, вытекают один из другого, сохраняя при этом преемственность. Это является существенным фактором системного овладения лингвистическим материалом, расширения фоновых знаний аспирантов и соискателей, совершенствования умений и навыков по основным видам речевой деятельности. Завершив изучение одного модуля, обучающиеся переходят к изучению следующего. По завершении каждого модуля предусматривается контроль усвоения знаний, развития умений и навыков, определение уровня коммуникативной компетенции в заданном тематическом плане объёме в виде тестовых и индивидуальных заданий, групповых дискуссий, письменного перевода, аннотации или реферата.

При организации процесса формирования коммуникативной иноязычной компетенции на этапе последиplomного образования возникают определённые трудности. В их числе недостаток учебного времени и времени на самообразование; отсутствие или недостаточное многообразие учебных пособий, предназначенных для будущих науч-

ных работников различных профилей подготовки и созданных для совершенствования их языковой компетенции. Кроме того, существуют также как учебные проблемы (в том числе разный уровень владения иностранным языком аспирантов и соискателей), так и личностные, как например, различные психологические особенности и когнитивные стили обучающихся.

Данные трудности следует учитывать в процессе обучения аспирантов и соискателей. Их устранение может быть достигнуто за счёт усовершенствования учебного процесса и самостоятельной работы, а также за счёт создания эффективных специализированных пособий.

Таким образом, проанализировав и изложив основные положения модульного характера обучения, подведём итог: модульная организация процесса обучения иностранному языку аспирантов и соискателей обладает большим потенциалом: она предполагает поэтапное формирование речевых навыков и иноязычной коммуникативной компетенции, активизацию самостоятельной учебной деятельности, подкреплённую контролем и самоконтролем. Она также создаёт условия для определения межпредметных связей между модулями иностранного языка и модулями специальных дисциплинарных циклов и выявляет возможное сочетание этих образовательных сфер.

ТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ВУЗЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Базавлук Л.М.,
доцент кафедры иностранных
и русского языков Орловского
юридического института МВД России
имени В.В. Лукьянова,
к.филол.н., доцент

Дисциплины «Русский язык в деловой документации», «Риторика», «Русский язык» (для иностранных слушателей) призваны внести значительный вклад в формирование и совершенствование языковой личности специалиста в области обеспечения безопасности дорожного движения.

В вузе функционируют самые разнообразные организационные формы обучения: лекции, семинары, практические, лабораторные занятия, практикумы, самостоятельная работа, практики и другие. Всё это средства и способы управления познавательной активностью обучающегося, способы взаимодействия студентов и преподавателей. Среди традиционных форм обучения русскому языку и культуре речи в вузе рассмотрим подробнее лекционное, семинарское и практическое занятия.

На протяжении всей истории в высшей школе с момента зарождения до наших дней ведущей организационной формой и методом обучения является лекция. С неё начинается первое знакомство обучающихся с учебной дисциплиной, именно лекция закладывает основу научных знаний.

Вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Её цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения курсантами и слушателями учебного материала. В жизни современного вуза лекцию часто называют «горячей точкой». Слово *лекция* имеет латинский корень (*lection* – «чтение»).

Лекция появилась в Древней Греции. Яркие страницы в историю развития лекционной формы обучения вписал основатель первого в России университета М.В. Ломоносов, по достоинству ценивший живое слово преподавателей.

С середины XIX века назначение лекции видится как подготовка обучающихся к самостоятельной работе с книгой. Живое слово – это могучее средство для сообщения научных знаний.

Но существуют противники лекционного изложения материала, которые считают, что, во-первых, лекция приучает к пассивному восприятию чужих мыслей, мнений, тормозит самостоятельное мышление; во-вторых, отбивает вкус к самостоятельным занятиям; в-третьих, лекции нужны, если нет учебников, или их мало; в-четвёртых, одни студенты успевают осмыслить, другие только механически записывают.

Но опыт показывает, что отказ от лекций снижает уровень подготовки обучающихся. В учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой: 1) при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция – основной источник информации; 2) новый учебный материал по конкретной теме не нашёл ещё отражения в существующих учебниках; 3) отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектора; 4) по основным проблемам курса существуют противоречивые концепции, и лекция необходима для их объективного освещения; 5) лекция ничем не заменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на обучающихся с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создаёт гармонию мысли, слова и восприятия курсантами и слушателями.

Преимущества лекции:

- 1) это творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие;
- 2) лекция – весьма экономичный способ получения в общем виде основ знаний;
- 3) лекция активизирует мыслительную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора – развивать активное внимание курсантов и слушателей, вызывать движение их мысли за мыслью лектора.

От мастерства преподавателя зависит максимальное использование потенциальных возможностей этой ведущей формы вузовского обучения.

Но процесс обучения, начинаясь на лекции, продолжается на практических занятиях и углубляется самостоятельной работой.

Многие преподаватели считают, что задача лектора заключается в том, чтобы хорошо знать предмет и ясно его излагать.

Но что значит *ясность изложения*? Это сложная педагогическая проблема: это и последовательность, и наглядное изложение, и сознательное, активное усвоение излагаемого курсантами и слушателями, и как результат – понимание. Поэтому сегодня возрастает роль инновационных приёмов и методов обучения, в том числе и на лекционном занятии, о чём пойдёт речь в нашей следующей статье.

Требования, предъявляемые к лекции: 1) нравственная сторона лекции и преподавания; 2) научность и информативность (современный научный уровень); 3) доказательность и аргументированность (наличие примеров, фактов); 4) эмоциональность изложения (заинтересованность лектора в читаемом материале); 5) активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления; 6) чёткая структура и логика раскрытия материала; 7) методическая обработка информации (выделение важных частей, выводы); 8) изложение доступным и ясным языком, разъяснение понятий и терминов; 9) использование дидактических, аудиовизуальных материалов, учебных и учебно-методических пособий.

Структура лекции

Могут быть различные лекции по своей структуре. Но существуют общие правила, которым необходимо придерживаться преподавателю: во-первых, сообщение плана лекции и строгое ему следование, для чего дать наименование основных узловых вопросов; во-вторых, напомнить содержание предыдущей лекции, связать его с новым материалом, определить место и назначение в дисциплине; и в-третьих, в конце подвести итог.

Традиционная вузовская лекция обычно называется информационной, имея несколько разновидностей.

Виды лекций

1. *Вводная.* Знакомит с целью и назначением курса, содержит краткий его обзор. Можно связать с практикой будущей работы специалистов. Необходимо дать литературу по дисциплине, рассказать о форме итогового контроля.

2. *Обзорно-повторительная.* Читается в конце курса или раздела, содержит краткий повтор изученного материала.

3. *Проблемная лекция.* Новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо открыть. Задача преподавателя – создав проблемную ситуацию, побудить обучающихся к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. Это лекция в форме диалогического общения.

4. *Лекция-визуализация.* Чтение лекции сводится к развёрнутому комментированию подготовленных визуальных материалов.

5. *Лекция вдвоём.* Это продолжение и развитие проблемного изложения материала в диалоге двух преподавателей (два мнения, две научные школы, две теории, две практики, двух теоретиков и т.д.). Обучающиеся должны вовлекаться в дискуссию, делать выбор, вывод.

6. *Лекция с заранее запланированными ошибками.* Обучающиеся должны по ходу лекции отмечать ошибки и назвать их в конце занятия, для этого в течение 10 минут произвести разбор ошибок.

7. *Лекция-пресс-конференция.* Назвав тему, преподаватель просит обучающихся задать ему вопросы. Потом он сортирует их по содержанию и начинает лекцию как ответы на вопросы.

Оценка качества лекции (узловые критерии оценки качества):

1) содержание лекции (научность, наличие методических вопросов, активизация мышления, аргументированность, связь с практикой и т.п.);

2) методика чтения лекции (чёткая структура и логика, план, сообщение литературы, разъяснение новых терминов, выводы, наглядные пособия);

3) руководство работой обучающихся (требование конспектировать, контроль за выполнением, использование приёмов поддержки внимания, разрешение задавать вопросы и т.д.);

4) лекторские данные (знание предмета, эмоциональность, голос, дикция, культура речи, поведение);

5) результативность лекции (информационная ценность, воспитательный аспект).

Лекции по русскому языку и культуре речи должны иметь чёткую структуру и логику изложения, содержать план, список литературы.

Важно разъяснять новые термины и понятия, доказывать и аргументировать сообщаемые факты.

При чтении лекции следует использовать приёмы закрепления: повторение, вопросы на проверку внимания, усвоения; подводить итоги в конце каждого вопроса, всей лекции; использовать наглядные пособия, ТСО.

Семинар

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к античности. Слово *семинар* происходит от латинского «seminarium» (рассадник) и связано с функциями «посева знаний», передаваемых от учителя к ученикам, развития самостоятельных суждений и воспроизведения и углубления полученных знаний.

В современном вузе семинар является одним из основных видов групповых занятий, предназначенных для углублённого изучения дисциплины, и представляет собой средство развития у обучающихся культуры научного мышления.

Цель семинара – во-первых, обеспечить обучающимся возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли; во-вторых, углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции, в обобщённой форме и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Семинары развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания обучающихся.

На семинарах решаются следующие педагогические задачи:

- 1) развитие творческого профессионального мышления;
- 2) познавательная мотивация;
- 3) овладение языком науки, навыками оперирования понятиями;
- 4) овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения;
- 5) повторение и закрепление знаний, полученных обучающимися на предыдущих занятиях;
- 6) контроль уровня подготовленности обучающихся;
- 7) педагогическое общение.

Семинар – это непосредственный контакт с курсантами (слушателями), установление доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение.

Следует ориентировать обучающихся на выступления оценочного характера, дискуссии, сочетая их с простым изложением подготовленных тем, заслушиванием рефератов.

В организации семинарских занятий реализуется принцип совместной деятельности, сотворчества. Процесс усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие эффективно тогда, когда проводится как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым участником семинара. При таком подходе реализуется общий поиск ответов учебной группой, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у курсантов (слушателей). Такое проведение семинара обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления обучающихся.

Подготовка к семинару сводится к следующему плану:

1. Выбор темы, определение задач.
2. Подбор дополнительной литературы.
3. Подготовка вопросов для обсуждения.
4. Распределение заданий и тем для сообщений.
5. Организация предварительной работы, консультации.
6. Определение критериев оценки выступлений.
7. Выбор методов и приёмов проведения.
8. Подбор средств наглядности.
9. Составление плана проведения семинара.

Структура семинарского занятия может быть различной, она зависит от сложности обсуждаемых вопросов, дидактических задач, степени подготовленности курсантов и слушателей к самостоятельной работе.

Виды семинаров

1. *Просеминар*. Цель – ознакомление обучающихся со спецификой самостоятельной работы с литературой по теме, умение систематизировать и излагать материал, готовить рефераты.

2. *Собственно семинар*. Цель – углублённое изучение материала, проработка наиболее важных и сложных тем, исследование по определённой тематике по отдельным частным проблемам науки для углублённой их разработки. В организации семинарских занятий реализуется принцип совместной деятельности. Это может быть и беседа, обсуждение вопросов или небольшие доклады с последующим обсуждением. Преподаватель должен ориентировать обучающихся на выступления оценочного характера, должен уметь организовать дискуссию и сделать правильные акценты и выводы.

3. *Семинар-исследование*. Группа обучающихся разбивается на подгруппы, и от них выступает по одному докладчику.

Практическое занятие – форма организации обучения, интегрирующая теоретико-методологические знания и практические умения обучающихся в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Основные дидактические цели практических работ:

- 1) экспериментальное подтверждение изученных теоретических положений;
- 2) ознакомление с методикой проведения исследований, экспериментов.

При отборе содержания практических работ преподаватель должен руководствоваться перечнем профессиональных умений, которые должны быть сформированы у специалиста в процессе изучения данного предмета. Анализ квалификационной характеристики и содержания учебного предмета позволяет выявить умения, которыми курсанты и слушатели могут овладеть.

Практические занятия предусматривают:

- формирование умений обучающихся составлять и редактировать тексты деловой документации;
- формирование навыков правки текстов документов (например, вставить пропущенные буквы и знаки препинания в тексты художественной / юридической литературы или деловой документации, провести их стилистическую правку);
- владение юридической терминологией;
- владение нормами современного русского литературного языка.

Эффективность практической работы заключается в совместной деятельности обучающихся. Её конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важна формулировка задания в практической работе, которая бы приводила к углублённой самостоятельной работе, активизировала мыслительную деятельность обучающихся и вооружала методами практической работы.

Можно использовать инструктивную карту для самостоятельного проведения курсантами и слушателями таких работ. В ней выделяются следующие разделы:

1. Тема. 2. Цель работы. 3. Оборудование. 4. Вопросы для повторения. 5. Ход работы. 6. Выводы. 7. Групповое обсуждение полученных результатов и фиксация их в виде графиков, схем, сводных таблиц, диаграмм.

Особое внимание следует уделить педагогическому руководству. На начальных этапах обучения большое значение имеет чёткая постановка познавательных задач, указанных для выполнения работы, в процессе которых курсанты и слушатели осмысливают существенность задания, последовательность его выполнения. Преподавателю следует проверить теоретическую готовность обучающихся к занятию, обратить вни-

мание на трудности, которые могут возникнуть в процессе работы и сориентировать их на самоконтроль.

При выполнении заданий многим курсантам и слушателям нужна помощь, коррекция действий, проверка промежуточных результатов. Наблюдения за работой дают возможность направлять в нужное русло ход мыслей курсанта (слушателя), развивать его познавательную самостоятельность, творческую активность, регулировать темп работы.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Байдакова Е.Ю.,

старший преподаватель кафедры
иностранных языков Санкт-Петербургского
университета МВД России

Современные требования к обучению иностранного языка диктуются потребностями современного общества и государственным стандартом образования. Прогресс и принципиальные изменения методов изучения языка, несомненно, связаны с новациями в экономическо-технических областях и, в связи с этим в области психологии личности и группы. Сейчас ощущаются заметные изменения в сознании людей и развитие нового мышления. Потребность в самоактуализации и самореализации, аутентичности общения и его взаимовыгодности, взвешенные требования и претензии, уважение свободы других людей. Это те правила построения конструктивных отношений преподавателя и обучающегося, которые являются обязательными в образовательном процессе. Психологический фактор изучения иностранных языков выдвигается на лидирующие позиции. Необходимо отметить, что новое поколение, так называемое «digitalnatives», выросло в среде активного развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий. Особую роль здесь играют Интернет-ресурсы. Если мы проанализируем эволюцию появления некоторых известных ресурсов в Интернет-сети, мы можем понять, насколько сильно влияние на формирование психологии мышления нового поколения, на развитие каких-либо качеств личности: Yahoo – 1995; Blogger – 1996; Google – 1998; Facebook – 2004; You tube – 2005.

Современным студентам сложно представить, что когда-то в поисках информации надо было обойти множество библиотек и книжных магазинов; прочитать много книг, журналов, чтобы подготовиться к семинарам, конференциям и т.п. Согласно наблюдениям педагогов и психологов современные студенты отличаются от студентов «не техногенного» поколения некоторыми ярко выраженными характеристиками:

Визуальная память

Визуалы в отличие от аудиалов предпочитают пользоваться любыми зрительными опорами в ходе изучения иностранного языка. Они, например, как правило, легче усваивают текстовый материал, если в процессе отработки они выписывали новую лексику в словарь и пересказывали текст, опираясь на ключевые слова, схемы или иллюстрации к тексту. Как нельзя лучше, работа на занятиях с использованием аудио-видео материалов, презентации, совместные проекты, которые позволяют найти и прочитать достаточно объемные тексты, помогают усвоить и закрепить материал.

Краткосрочная память

Это такой процесс восприятия, когда старая информация сменяется новой и, не успев перейти в долгосрочную память, быстро забывается. Результатом краткосрочной

памяти студентов является отсутствие мотивации к предмету, быстрый темп изучения материала без повторения и закрепления пройденного, монотонность занятий (отсутствие смены видов речевой деятельности), отсутствие наглядности, либо ее избыток.

Чтобы избежать такой проблемы, с которой сталкивается большинство преподавателей, необходимо повторение иноязычного материала с использованием метода расширения, т.е. используя более разнообразную информацию, обрабатывая ее в творческих коммуникативных заданиях с использованием мультимедийных ресурсов, которые позволяют развивать память, мышление и изменять краткосрочную память на долгосрочную.

Способность выполнять несколько задач

Многозадачность (multitasking) - способность разбивать несколько видов деятельности на удобные для выполнения части с тем, чтобы возвращаться к прерванной проблеме, будучи обогащённым опытом параллельного решения других вопросов.

Многозадачность – ситуация, в которой работа над заданием останавливается с целью того, чтобы приступить к выполнению нового задания.

Исследования ученых показали, что люди не в состоянии справиться с более чем двумя задачами одновременно. Когда мы выполняем одну задачу, участки обеих лобных долей участвуют вместе в работе над задачей. Когда задач становится две, обязанности долей разделяются, и каждое полушарие сосредотачивается над своей целью. Когда добавляется третья, мозг вынужден заменить одну из первых задач. То есть, мы лишь в малой степени способны к многозадачности, хотя и бывают исключительные личности.

Исходя из выше сказанного, делаем вывод, что режим многозадачности чаще не продуктивен, страдает качество выполнения заданий. В учебном процессе это поверхностное усвоение знаний, отсутствие завершенности, логичности. Поэтому преподавателю необходимо учитывать подобные способности студентов и научить чётко планировать выполнение задач; научить студентов выделять приоритетные задачи; видеть различия между ситуациями, и понимать, когда действительно необходимо выполнять несколько дел одновременно, а когда стараться решать задачи по мере их поступления.

Учитывая особенности современного студента необходимо создать такую языковую среду, которая способствовала бы овладению иноязычной речи и в дальнейшем использованию ее в практических целях. Мотивирование (изучение языка не самоцель, а как средство достижения цели), обеспечение индивидуализации режима обучения (попытка найти оптимальное сочетание форм учебных занятий: фронтальной, групповой, индивидуальной), выработка стремления студентов к результативности, самостоятельности – это только указано то небольшое, на что следует преподавателю направлять свои усилия в образовательном процессе.

Основные функции и задачи педагога в образовательном процессе значительно изменились. Педагог теперь выполняет функцию наблюдателя, посредника, умиротворителя и руководителя. Является организатором группового общения. Казалось бы, роль личности педагога уходит на второй план, но на самом деле ее влияние на аудиторию только возрастает в учебном процессе.

Необходимо сказать, что, несмотря на изменения в методике обучения иностранным языкам и подходах его изучения, принципы «классики» остались незыблемыми и применяются в языковых и неязыковых вузах.

В основе классического подхода лежит понимание языка как реального и полноценного средства общения, а значит, все языковые компоненты - устную и письменную речь, аудирование и др. - нужно развивать у обучающихся планомерно и гармонично.

Лингвосоциокультурный метод - один из самых серьезных и всеобъемлющих методов изучения иностранного языка, предполагающий отношение к социальному

компоненту и культурной среде. В настоящее время как нельзя актуален. Цель изучения языка с помощью данного метода – облегчение понимания собеседника, формирование восприятия на интуитивном уровне.

Самый широко распространенный, популярный среди педагогов – коммуникативный подход. Направлен на практику общения, призван снимать страх общения на иностранном языке и уметь поддержать собеседника.

Отметим, что существуют и другие распространенные методики преподавания иностранного языка, например, интенсивная, эмоционально-смысловая, подготовка к тестовым видам работ, к ЕГЭ и другим видам экзаменов.

В настоящее время, преподавателю необходимо знать и уметь применять в своей преподавательской деятельности разные виды методик, разные подходы к изучению иностранного языка, чтобы достичь высоких результатов владения иностранным языком студентами. Высокое качество изучения иностранного языка способствует конкурентоспособности и профессиональной мобильности в сфере профессиональной деятельности и общения будущего специалиста. Приобретение студентами иноязычной компетенции заключается в овладении иностранным языком на таком уровне, который позволит использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей и дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНИВЕРСИТЕТА

Баранова О.А.,

старший преподаватель кафедры
иностраннных языков Орловского
государственного университета

В федеральном государственном образовательном стандарте по иностранному языку предусматривается в качестве цели обучения овладение иноязычным общением, как минимум на уровне элементарной компетенции в говорении, аудировании, письме и чтении. Для реализации этой цели преподаватели вузов в последние годы начали использовать возможности современных мультимедийных средств в учебной работе при обучении иностранному языку. Иностранный язык в силу своей специфичности предлагает наиболее гибкое и широкое использование различных технических средств обучения. Поэтому в преподавании иностранного языка новые возможности, открываемые мультимедийными средствами, нашли самое разнообразное применение.

С развитием компьютерных технологий и интернета у студентов открылись новые пути и возможности получения знаний. Последние достижения в области высоких технологий открывают у преподавателей иностранного языка широчайшие возможности для дальнейшего совершенствования учебного процесса.

В настоящее время в учебном процессе задействованы новые информационные технологии. Использование этих новых информационных технологий позволяет выделить следующие основные положения:

- использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам повышает эффективность преподавания, основной целью которого является совершенствование навыков повседневного и профессионального общения;
- средства новых информационных технологий выступают в качестве инструмента для развития коммуникативных, когнитивных, творческих способностей и их информационной культуры;

- использование мультимедийных средств обучения позволяет при отсутствии естественной языковой среды создать условия, максимально приближенные к реально речевому общению на иностранных языках.

В современной методике преподавания иностранных языков применению мультимедийных технологий отводится значительная роль.

Мультимедийные средства позволяют организовать разнообразную учебную деятельность студентов, значительно повышают эффективность и мотивацию обучения. Использование мультимедийных программ, подготовленных для учебного процесса, способствует созданию коммуникативной среды для обучения, развитию интереса к изучению языка, созданию условий, максимально приближенных к реально речевому общению на иностранном языке при отсутствии естественной языковой среды. Существуют различные варианты применения средств информационно-коммуникационных технологий.

Выделяют три основных пути использования возможностей современных компьютеров в обучении иностранному языку:

- использование уже готовых программ по изучению иностранного языка, преимущественно на компакт-дисках;
- применение программ, создаваемых непосредственно преподавателями;
- использование ресурсов сети Интернет.

Преподавание иностранных языков на неязыковых факультетах университета основано на изучении различных тематических модулей, так например, при изучении таких тем как «Великобритания», «Лондон» можно воспользоваться мультимедийной программой, которая позволяет студентам быстрее познакомиться с политической, экономической и культурной жизнью Великобритании и её столицы.

Что касается грамматики, то использование мультимедийных программ позволяет сократить время на закрепление грамматического материала.

Необходимо создавать мультимедийные программы, которые могут включать в себя словарь с объяснением активной лексики, справочный материал, упражнения с ключами на закрепление лексики, предназначенные для самостоятельной работы дома с компьютером. Студенты отрабатывают и обсуждают весь материал сначала с преподавателем на занятии, а затем самостоятельно. Можно попросить их выписать активную лексику, подготовить сообщение, сделать аннотацию текста и приготовить презентацию. Таким образом, мультимедийные обучающие программы при обучении иностранному языку имеют целый ряд преимуществ по сравнению с обычным учебником, прекрасно сочетаются с традиционными формами занятий.

Для повышения мотивации студентов преподаватели используют интернет, который позволяет усилить интерес к иностранному языку. Интернет используют как источник дополнительных материалов для преподавателя при подготовке к занятию. Материалы могут распечатываться и использоваться затем в ходе традиционного занятия. При таком его применении пользователь получает доступ к информации, которую трудно отобрать из других источников. Способы структурирования обучения иностранного языка с применением компьютерной техники полностью зависят от того, какие мотивы движут преподавателем. На сегодняшний день такие занятия могут быть экспериментальной и доказанной необходимостью.

Определяя цели, задачи и возможности использования мультимедийных технологий на занятиях по иностранному языку преподаватель оказывает студентам помощь в усвоении учебного материала на основе специально и грамотно созданных для этой цели компьютерных программ по изучению иностранного языка.

Таким образом, применение мультимедийных технологий в преподавании иностранного языка способствует осуществлению личностно-ориентированного подхода к

обучению разноуровневых студентов, рациональной организации учебного процесса, снятию психологического барьера и повышению интереса к иностранному языку.

РОЛЬ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Гузикова В.В.,

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

В последнее время большой интерес вызывает использование игровых методов и приемов на занятии иностранного языка. Игра способствует развитию познавательного интереса, снятию трудностей, облегчению усвоения учебного материала, созданию условий для формирования творческой личности курсантов, а также переходу преподавателя на уровень современных технологий.

Необходимо заметить, что в общественной практике нашего времени в науке понятие игры осмысливается по-новому, как общественная, серьезная категория. Игры все активнее начинают входить в дидактику обучения иностранным языкам при формировании коммуникативной и профессиональной компетенций.

Дидактическое значение игры подчеркивал еще К.Д. Ушинский. Педагогический феномен игры учащихся изложен в трудах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Д.Б. Эльконина и др. Неоценимо важными являются и практические исследования в этой области таких исследователей, как Н.П. Аникеев, О.С. Анисимов, В.В. Петрусинский, Л.С. Выготский, Г.А. Кулагин, В.Ф. Смирнов и др.

М.Ф. Стронин исходит из того, что «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением»¹.

Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждения, самоопределения, саморегуляции и самореализации.

А.В. Конышева считает, что «игра – разновидность общественной практики, действенное воспроизведение жизненных явлений вне реальной и практической установки»².

Данный вид деятельности служит удовлетворением назревших актуальных потребностей личности. В ней моделируются жизненные ситуации, закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных и творческих функций.

Игра существует столько, сколько существует общество. В наш век, век прогресса науки и техники, игра стала не только самостоятельным видом деятельности, но и универсальным ее инструментом практически во всех сферах общественной жизни: экономике, политике, управлении, науке и, несомненно, в сфере образования.

Об обучающих возможностях игр известно давно³. В любой игре проявляются полно и неожиданно способности человека. Игра – особо организованное занятие и всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть?

¹ Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1994. С. 3.

² Конышева А.В. Английский язык. Современные методы обучения. Минск: ТетраСистемс, 2007. С. 39.

³ Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Мн.: Выш. шк., 2001.

Большинство современных зарубежных авторов, таких как Г. Хайд, Джозеф Ф. Каллахан, Дж. Оллер, Стивен П. Крашен, К. Ливингстоун, отмечают следующие свойства обучающих игр:

- открытость;
- повторяемость;
- возможность изменения правил участниками игры;
- испытание чувства удовлетворения и радости и т.д.

Г. Хайд¹ считает, что на занятии иностранного языка можно применять *«игры с языком»*, *«игры на языке»* и *«игры по плану»*.

1. При проведении «игр с языком» в качестве материала используют язык. Эти игры способствуют тренировке правописания, лексики или синтаксиса.

2. В «играх по плану» преподавателем дается задание, которое играющие должны выполнить на определенных условиях.

3. К «играм на языке», в первую очередь, можно отнести ролевою игру. Во время ролевой игры происходит взаимовлияние, взаимосвязь партнеров.

Игра – это один из методов совершенствования умений общаться на иностранном языке. Игру можно рассматривать с различных точек зрения, в зависимости от ее конечной цели. Игра активизирует стремление курсантов к контакту друг с другом и преподавателем, создает условие равенства в речевом партнерстве. Важно также, чтобы преподаватель умел увлечь обучающихся игрой. Место игр на занятии и отводимое им время зависят от ряда факторов: уровня языковой подготовки курсантов, изучаемого материала, конкретных целей, условий и т. д.

Игры способствуют выполнению важных методических задач:

- 1) созданию психологической готовности курсантов к речевому общению;
- 2) обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
- 3) тренировке выбора нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуации спонтанности речи вообще.

Игры подразделяются на грамматические, лексические, фонетические и орфографические, которые способствуют формированию речевых навыков. Овладение грамматическим материалом, прежде всего, создает возможность для перехода к активной речи курсантов. Известно, что тренировка обучающихся в употреблении грамматических структур, требующая многократного их повторения, утомляет своим однообразием, а затрачиваемые усилия не приносят удовлетворения. Игры помогут сделать монотонную работу более интересной и увлекательной. За грамматическими следуют лексические игры, логически продолжающие «строить» фундамент речи. Фонетические игры, предназначены для корректировки произношения на этапе формирования речевых навыков и умений. А формированию и развитию лексических и произносительных навыков в какой-то степени способствуют орфографические игры, основная цель которых освоение правописания изученной лексики.

Нужно учитывать, что игровые ситуации должны соответствовать следующим критериям:

- новизне;
- близости к естественному общению;
- интересу;
- познавательности;
- практической направленности.

¹ Genishi C., Dyson F. Early Language Assessment. Norwood, N.J., 1985. P. 52.

Для полноценной реализации образовательно-развивающего потенциала учебной дисциплины «Иностранный язык» необходимо, чтобы процесс приобщения обучающихся к иностранному языку не только расширял их кругозор, повышал их общеобразовательный уровень, открывал доступ к культуре и обычаям страны изучаемого языка, но и способствовал более глубокому пониманию родной культуры и ее роли в духовном развитии человечества. Проблема быстрого овладения языком актуальна и сейчас, разрабатываются новые способы, которые призваны не только научить грамматике, письму и чтению, но и погружают обучающегося в магический мир разных культур, позволяют понять язык изнутри, увидеть его суть, что, в свою очередь, стимулирует развитие навыков говорения и приводит к достижению наилучших результатов.

На начальном этапе обучения игровые ситуации дают возможность курсантам проявить свои знания, проверить свои возможности во время беседы (тематика «Знакомство», «Приветствие», «Семья», «Друзья» и т.д.). На продвинутом этапе игровые ситуации выполняются с привлечением лексического материала, связанного со службой курсанта, что также является дополнительным стимулом изучения этого языка (рассказ через «переводчика» о своем вузе, учебе, о своей службе). На третьем этапе игровые ситуации выполняются на профессиональном уровне (составление протокола осмотра места происшествия, опрос свидетелей, допрос подозреваемого и т.д.). На этом этапе курсанты, используя усвоенные знания, ведут беседу со своими коллегами по работе, связанной с деятельностью органов внутренних дел.

Рассмотрим несколько игр, нацеленных на совместную речевую деятельность и коммуникативное взаимодействие, которые применяются в процессе обучения английскому языку у курсантов Уральского юридического института МВД России. Так, например, при изучении тем «Структура полиции США», «Структура полиции Великобритании» можно использовать следующие игры:

1. *Совершение преступления.* Цель: активизация навыков и умений ведения дискуссии, обсуждения, аргументирования, объяснения на английском языке. Ход игры: участники игры, представляющие различных специалистов, разрабатывают маршрут проезда к месту происшествия и план мероприятий по его осмотру. Каждая группа специалистов обсуждает и представляет свои предположения и данные, при этом учитываются различные обстоятельства (место совершения происшествия, выдвижение гипотез, поиск свидетелей и т.п.).

2. *Нарушение правил дорожного движения.* Цель: активизация навыков и умений вопросно-ответного взаимодействия. Ход игры: участники работают в парах. Один из участников выполняет роль инспектора дорожного движения, а другой - является правонарушителем. Участник в роли инспектора задает вопросы своему партнеру по игре, устанавливая личность нарушителя, причину нарушения правил дорожного движения, оформляя протокол для оплаты штрафа.

3. *Один день из жизни сотрудника полиции.* Цель: активизация монологической речи в предлагаемой ситуации и практика порождения связного развернутого высказывания. Ход игры: играющим задается ситуация: осуществление сотрудником полиции патрулирования территории. Каждому курсанту (или паре) предлагается назвать задачи сотрудника полиции, находящегося на дежурстве, затем выбрать те из них, которые они должны выполнить при патрулировании территории.

Игровая деятельность в процессе обучения создает эмоциональную атмосферу, благоприятную для изучения иностранного языка, позволяет избежать монотонности и однообразия, сопутствующих запоминанию речевых образцов.

Игровые приёмы имеют ряд преимуществ перед другими методами обучения иностранному языку, которые заключаются в актуализации субъектной позиции кур-

санта в данном процессе. Игровая деятельность позволяет курсанту быть лично причастным к функционированию изучаемой системы.

Двуплановость игры, а именно, сочетание реальной ситуации с условностями игровой деятельности, позволяет снять психологическое напряжение, а в случае неудачной попытки, все можно повторить, что обуславливает развивающий эффект. Участники игры могут усвоить не только необходимую лексику и реальные ситуации её употребления, но и модели поведения.

Можно предложить еще ряд интерактивных игр, например:

➤ *The game of truth*

1. Подготовить набор карточек с интересными темами, написанными на них, такие как: LOVE, PIRACY, MONEY, BRIBING, FRIENDSHIP, DEATH PENALTY, PHYSICAL PUNISHMENT, SMOKING, JEALOUSY, BANK ROBBERY, FACIAL COMPOSITE и т. д.

2. Каждый курсант по очереди берет карточку, кратко высказывает свое мнение по теме, которую выбрал.

For example:

MONEY: for me money is very important, but is not the most important thing. It is only a way to reach things. Success is not measure by the money you can get, etc.

3. Можно позволить другому курсанту выразить свое мнение даже, если это не его тема.

Надо помнить, что главное в этой игре – заставить курсантов говорить на английском языке, высказывая свою точку зрения. Однако не следует терять контроль над аудиторией. Такое задание весьма подходяще для устранения натянутости отношений и узнавания друг друга в аудитории.

➤ **Pronunciation BINGO**

На занятиях английского языка преподавателю приходится разрабатывать фонетические упражнения для развития произносительных навыков. Bingo нацелен на контраст произношения существительных и глаголов английского языка, имеющих одинаковое написание. Необходимо использовать значок ударения ('), чтобы показать курсантам, что существительные ударяются на первый слог, а глаголы имеют ударение на втором слог. Например:

prógress-progréss	prótest-protést
présent-presént	cóntact-contráct
désert-desért	rébel-rebél
súspect-suspéct	cónsole-consóle
conflict-conflíct	pérmit-permít
cónvict-convíct	ínsert-insért

Когда преподаватель называет карточки, необходимо, чтобы курсанты слушали данные слова, а не смотрели на них. Таким образом, они смогут отличать разницу в произношении.

➤ **Sentence race**

Данная игра подходит для групп с большим количеством обучающихся и для повторения лексических единиц.

1. Преподаватель готовит список слов и выражений для повторения.

2. Он пишет каждое слово на двух небольших листочках бумаги, что означает написание одного и того же слова дважды, т.е. по одному разу на каждом листочке.

3. Преподаватель складывает листочки бумаги в 2 пачки, т.е. 2 набора одинаковых слов.

4. Далее он делит группу на 2 команды, просит игроков придумать название своей команде.

5. Преподаватель распределяет каждый набор слов обеим командам, при условии, что каждый курсант в команде должен получить листок бумаги. Обе команды имеют одинаковые слова.

6. Когда преподаватель называет слово, 2 курсанта из каждой команды должны встать, затем подбежать к доске и быстро написать предложение, используя свое слово. Победителем является тот, кто правильно и точно записал предложение.

Практика показывает, что на каждом занятии можно найти место игровым формам обучения, так как игровые методики очень разнообразны и могут быть представлены в различных видах. Главное, чтобы игровая методика была уместна, т.е. соответствовала педагогическим целям и задачам занятия, и полезна для курсантов. Игра только ради игры не имеет смысла.

В качестве средства обучения, реализующего содержание обучения по коммуникативно-игровому методу, рекомендуется использование на занятиях современных обучающих технологий с подключением различных компонентов аудиовизуальных комплексов, персональных компьютеров и невербальных средств общения с учетом возрастных особенностей и языковых возможностей обучающихся, которые включают в различные языковые игры.

Таким образом, использование игры в обучении иностранному языку имеет большое значение для приобретения новых представлений и знаний и формирования новых умений и навыков, а также для развития мотивации курсанта к овладению иностранным языком. Игровой метод обучения, предусматривает особую организацию и проведение занятий, рассчитанных на органическое включение игр и игровых упражнений в учебный процесс, что обеспечивает познание и усвоение курсантами предметного содержания мира, запечатленного в новом для них языковом коде, а также эмоциональному и нравственному развитию личности курсанта.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РИТОРИКИ

Емельянова А.М.,
старший преподаватель кафедры
иностраннных и русского языков
Уфимского юридического
института МВД России, к.филол.н.

Изучение русского языка и риторики в современном вузе системы МВД предполагает особый взгляд на преподавание этих дисциплин. Стремясь воспитать в курсанте поликультурную личность, преподаватель должен помнить о необходимости научить курсанта (слушателя) грамотно убеждать собеседника.

Убедительность слова, выражающего мысль, не менее важна, чем его доказательность. Преподавание риторики, в частности, должно расцениваться языковедом как преподавание не только искусства слова, но и, одновременно, теории убеждения. Ещё Цицерон понимал риторику как универсальную методологию познания и убедительного представления истины. По мысли философа, знание риторики приложимо ко всякой области человеческого общения. Вспоминается и известная фраза Аристотеля: «Риторика – это искусство убеждать».

Это выдвигает свой метод познания и преобразования реальности – риторический метод, который представляет собой совокупность приемов и способов мышления, ориентированную на познание социальной действительности с точки зрения прагматической задачи ее преобразования путем убеждения¹. Важным сегодня представляется изучение риторики, понимаемой как «наука об управлении мыслеречевой деятельностью человека»². В основе данной теории лежит особая формула, представляющая собой следующие ступени процесса внутренней работы человека над текстом (любым: устным или письменным): **Р (риторика) = К+А+С+Т+Р+ЭК+СА**, где **К** – концептуальный закон, **А** – закон моделирования аудитории, **С** – стратегический закон, **Т** – тактический, **Р** – речевой, **ЭК** – закон эффективной коммуникации, **СА** – системно-аналитический закон³. Движение вперед – от **К** (идеи) к **Р** (слову) – это путь автора текста. Движение назад – от **Р** к **К** – путь, который проходит потенциальный слушатель или читатель. **ЭК** и **СА** – это сам акт общения адресанта и адресата с последующей рефлексией.

Актуальность данной методики изучения риторики не вызывает сомнений, так как она не идёт в разрыв с классической, а рассматривает каждый из законов более подробно. Например, этапы «К» (концептуальный закон) и «А» (закон моделирования аудитории) в классической риторике обозначали первый закон – «*Inventio*», то есть «Изобретение мыслей». Стратегический и тактический законы также не различались и были объединены древними ораторами под термином – «*Dispositio*», то есть «Расположение»).

Рассмотрим этот процесс подробнее.

К – концептуальный закон. В классической риторике этот этап обозначали как «*Inventio*», то есть «Изобретение мыслей». **К** – это картина мира именующего субъекта, возникшая в результате преломления реального мира сквозь призму личного опыта. Данный закон обуславливает создание концепта путём всестороннего, системного и деятельностного его осмысления (образ содержания). Здесь ставятся вопросы: «Кто говорит?» «О чём говорит?»

А – закон моделирования аудитории. Образ адресата – другого – присутствует в подсознании автора идеи, стремящегося его «убедить», «увлечь». Данный закон определяет изучение аудитории по всем параметрам (социо-демографическому, социопсихологическому, этическому и др.) с целью создания образа аудитории. Здесь решается вопрос: «Кому говорится?»

С – закон стратегии. Это своего рода «программа» деятельности адресанта, созданная на основе цели, которую тот преследовал, придумывая то или иное имя, некий текст (привлечь внимание, убедить в необходимости чего-либо и др.). Данный закон связан с целевой установкой говорящего, способствует появлению личностной позиции, что помогает созданию образа цели, и ставятся вопросы: «Зачем?» «С какой целью?»

Т – закон тактики. Он предполагает учет выбора речевого поведения адресанта и языковых и неязыковых средств для решения поставленной цели. Тактический закон создает образ речевого жанра. Здесь ставится вопрос: «Каким способом цель может быть достигнута?»

Р – речевой закон, «*Elocutio*», или «Словесное выражение». На этом этапе происходит воплощение мысли в слово. Выбирая слово, автор одновременно задаёт и

¹ Емельянова А.М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы). Уфа, 2007. С. 43.

² Яковлева Е.А. Риторика как теория мыслеречевой деятельности (в применении к анализу художественных текстов, урботекстов и актуальных номинаций). Уфа, 1998. С. 29.

³ Юнина Е.А., Сагач Г.М. Общая риторика. Пермь, 1992. С. 92.

судьбу своей мысли. Данный закон определяет словесное исполнение мыслительного содержания, и здесь решается вопрос: «Какие вербальные (и невербальные (графические и др.) средства используются?»

Представленный выше путь автора – от идеи к речи – это **докоммуникативный этап**.

ЭК – закон эффективной коммуникации. На нем (в классической риторике этап «*Actio*» – «произнесение») происходит эстетическое и эмоциональное общение потенциального адресата и адресанта текста. Оба они обладают знанием о реальном мире («общая память»), имеют достаточно похожий внутренний лексикон, который образовался в результате множественных трансляций фактов, сведений, имеющих отношение к жизни нации. Это уже **коммуникативный этап**, на котором немаловажную роль играют коннотации.

Феномен коннотации, говоря словами А.А. Леонтьева, основан на психолингвистической «идее о принципиальном единстве» психологической основы ассоциаций и семантических компонентов значения»¹. То есть, в основе коннотации лежит процесс ассоциативно-образного переосмысления значения слова. «Слово становится центральным узлом целой сети вызываемых им образов и «коннотативно» связанных с ним слов»².

СА – системно-аналитический закон. Это **посткоммуникативный этап**, и именно здесь проявляется рефлексия. Реципиент критически соотносит то, что узнано, с личными внутренними убеждениями. Именно рефлексия, или процесс самоанализа, и представляет собой реальный источник развития человеческой личности. Системно-аналитический закон представляет собой анализ собственной и чужой деятельности и содержит ответ на вопрос: «удачно или нет создан текст?» Сделав простой выбор лексемы актом активного социологизированного действия, направленного к адресату, именующий субъект инстинктивно ищет такое слово, которое сможет полностью соответствовать содержанию, быть убедительным. От соблюдения закона эффективной коммуникации зависит риторический эффект. Данный закон предполагает умение говорящего устанавливать контакт с аудиторией с целью взаимопонимания. Здесь задается вопрос: «эффективно ли пройден докоммуникативный этап?»

Можно утверждать, что учёт автором перечисленных выше факторов и его умение использовать разнообразные паралингвистические средства позволяет ему рассчитывать на адекватное восприятие созданного им текста языковым и коммуникативным сознанием реципиентов и на его успешное функционирование в реальной коммуникативной ситуации.

Таким образом, риторический аспект исследования представляется весьма плодотворным, так как позволяет с помощью риторической методологии систематизировать и описывать любые языковые ситуации. Риторическая «расшифровка» текстов помогает нам понять уровень компетенции современного человека, его вкусы, умение строить общение. Всё, чем занимается современный человек, приобретает в свете риторических изысканий особый смысл, становится системным и логичным. Знание и понимание этого, безусловно, предполагает совершенствование поликультурной личности современного полицейского.

¹ Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации. М., 1979. С. 32.

² Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986. С. 225.

**ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЕЙ
ФАКУЛЬТЕТА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ, ПРИНИМАЮЩИХ УЧАСТИЕ В ОБЕСПЕЧЕНИИ
ОБЩЕСТВЕННОГО ПОРЯДКА ВО ВРЕМЯ XXII ОЛИМПИЙСКИХ ИГР
2014 ГОДА В Г. СОЧИ**

Земляков В.Д.,

старший преподаватель Белгородского
юридического института МВД России

Землякова Т.А.,

преподаватель Белгородского
юридического института МВД России

Представленные в третьей версии Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования положения ориентируют вузы на новую парадигму иноязычного образования: иностранный язык становится инструментом формирования и совершенствования профессиональных компетенций, средством использования информационного пространства, осуществления профессиональной функции¹.

В соответствии с дидактической моделью Вольфганга Клафки, ученого-педагога из Марбурга, преподавание и обучение рассматривается как интерактивный процесс, в котором обучающиеся под руководством преподавателей в увеличивающейся степени приобретают собственные познания и умения². Такое обучение должно быть по сути своей исследовательским и осмысленным. Оно должно планироваться и проводиться дискурсивно, то есть с привлечением к планированию обучающихся, с проведением совместного критического анализа занятий, ориентацией на интересы обучающихся³. Важнейший фактор при организации занятий для сотрудников полиции – создать мотивацию, которая является двигателем процесса обучения и прочной основой для памяти. В основе успеха в изучении иностранного языка лежат несколько важных элементов: интерес к языку, мотивация к достижению результата и отсутствие страха изучать иностранный язык. Важно осознание слушателями целей и причин, по которым они хотят выучить язык. Поэтому на начальном этапе обучения преподавателям необходимо решить ряд задач, важнейшей из которых является определение истинной мотивации изучения языка. Пространные ответы на вопрос «Зачем полицейскому иностранный изучать?», такие как, «Сейчас без языка никуда», «Грамотный человек должен знать хотя бы два иностранных языка» ... , в данной ситуации не подходят.

В нашем случае это мотивация, которая рождается не из мечты, а из необходимости и жизненных обстоятельств – профессиональная потребность в активном владении иностранным языком сотрудников полиции, принимающих участие в обеспечении мер безопасности и охраны правопорядка в период подготовки и проведения Олимпийских игр в Сочи. Анализ составляющих профессиональной компетенции сотрудника органов внутренних дел, направленной на определение роли иностранного языка в процессе формирования у обучающихся в вузах МВД России профессионально значимых умений и навыков позволяет заключить, что иностранный язык находится в сфере

¹ Кравчук Л.С. О реализации компетентностного подхода в преподавании иностранных языков в вузах МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2011. № 2. С. 52-55.

² Кравчук Л.С. Дидактические модели в системе профессионального образования полиции Германии // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2009. № 2 (14). С. 86-90.

³ Gudjons, Teske, Winkel Didaktische Theorien // Verlag Klinhardt. 1995. № 5. S. 330.

инструментальной компетенции, поскольку, выступая дополнительным инструментом познания, способствует оптимизации профессиональной деятельности специалиста¹.

Нам необходимо убедить слушателей в том, что иностранный язык необходим для выполнения профессиональных задач, стоящих перед сотрудником полиции. Установление контакта с иностранным гражданином, оказание помощи, проверка документов, ориентирование в городе, экстренный вызов, нарушение общественного порядка с участием иностранных граждан – вот далеко не полный перечень профессионально-значимых ситуаций, к которым должен быть готов сотрудник полиции.

Важным аргументом является тот факт, что у людей, изучающих иностранные языки в сознательном возрасте, улучшается память, повышается работоспособность, дольше сохраняется ясный.

Иностранный язык – это средство развить в себе качества характера, нужные человеку для достижения целей. При этом не только важен язык, но и то, каким образом в его изучении развивается характер: выносливость, настойчивость, умение идти до конца, любознательность.

Кроме определения мотивации нам необходимо развеять такие популярные заблуждения, возникающие при изучении иностранного языка, как отсутствие способностей к изучению языка, возможности овладения языком только в языковой среде, существование оптимального возраста для овладения языком. Важно убедить слушателей в наличии у них уникальных способностей, помочь им преодолеть внутренний страх перед изучением языка, так как в сознании многих взрослых людей есть убеждения, мешающие им в обучении, страх перед своими скрытыми возможностями.

Языковая среда является не панацеей, а лишь источником сильной мотивации для изучения языка. Аналог языковой среды можно создать на занятиях и дома, используя видео, радио и телевидение.

Чем старше становится человек, тем больше он приобретает умения, учиться чему бы то ни было. Дети изучают язык в школе непрерывно около 7 лет, не имея при этом ожидаемых результатов. А после интенсивных курсов «с нуля» любой взрослый их может обогнать. Так что не стоит искать оправданий и препятствий в возрасте – стоит искать в нем поддержку.

Мы стараемся убедить слушателей, приступающих к занятиям, что язык требует максимальной заботы и внимания. Заниматься языком надо тщательно и вдумчиво.

Одной из главных особенностей курса иностранного языка для сотрудников полиции является его профессионально-ориентированный характер, отраженный в учебных целях и содержании обучения.

Конкретные учебные задачи курса «Иностранный язык для системы специального профессионального обучения и повышения квалификации сотрудников ОВД» решаются применительно к ситуациям учебного общения, которые являются шагами на пути последовательного овладения иностранным языком. От блока к блоку усложняется состав и формы учебных действий: от элементарных до целостных актов письменного и устного общения.

В ходе курса обращается внимание на обучение сотрудников методике самообразования, которая позволяет им овладеть приемами самостоятельной работы над языком. Использование информационных источников сети Интернет позволяет обучающимся иметь доступ к широкому спектру современной иноязычной информации.

Основная и конечная цель обучения - обеспечить активное владение иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей в социально обусловленных и профессионально-ориентированных сферах общения.

¹ Кравчук Л.С. Указ. соч. С. 52-55.

Путь к конечной цели обозначен промежуточными задачами обучения:

- ориентировать сотрудников полиции в психологическом плане на усвоение и использование иностранного языка для выражения собственных высказываний и понимания других людей;
- подготовить их к естественной коммуникации в устной и письменной формах иноязычного общения;
- научить видеть в иностранном языке средство получения, расширения и углубления системных знаний по специальности и средство самостоятельного повышения своей профессиональной квалификации;
- раскрыть потенциал иностранного языка как возможности расширения их профессиональной, языковой, лингвострановедческой и социокультурной компетенций.

На изучение курса «Иностранный язык» отводится 40 учебных часов.

Предметно-тематическое содержание курса

1. Первые контакты с иностранными гражданами, установление личности, проверка документов.
2. Охрана общественного порядка, принятие сообщения о происшествии, преступлении, оказание помощи потерпевшим.
3. Ориентирование в городе и на местности, Сочи – столиц Олимпийских игр, общественные и спортивные здания и сооружения, транспорт.
4. Контроль дорожного движения, обеспечение безопасности дорожного движения, проверка документов участников дорожного движения, дорожно-транспортные происшествия, оказание первой медицинской и технической помощи.
5. Первоначальные действия на месте происшествия, описание внешности человека, работа с потерпевшими.

Преподаватели кафедры находятся в постоянном поиске эффективных форм и методов обучения иностранным языкам, которые должны иметь прикладной характер воздействия на слушателей с целью формирования устойчивого интереса к дисциплине, глубокой мотивации получения знаний, а также профессиональных умений, используемых в качестве инструментария для решения профессиональных задач. На длительное изучение языка в наших условиях времени нет, поэтому в преподавании используются новые технологии ускоренного обучения иностранным языкам. К ним относится интенсивно-коммуникативная методика, популярность которой объясняется ее высокой результативностью. Кроме того, она универсальна в том смысле, что с ее помощью можно обучать как начинающих осваивать язык, так и совершенствующихся в нем.

Отличительной особенностью обучения иностранному языку слушателей факультета является комплексность, т.е. одновременное развитие всех аспектов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

В обучении мы ориентируемся на реальное общение: вместо изучения лексических тем решаются коммуникативные задачи - представиться, обратиться с вопросом, просьбой, объяснить дорогу, запросить информацию, сообщить данные о человеке, автомобиле, описать приметы и т.д. Основной принцип обучения: «Язык - это общение, а не набор грамматических правил!».

На занятиях используются условно-речевые ситуации. Обучаясь в группе, слушатели взаимодействуют друг с другом, учатся общаться и обмениваться информацией, знакомятся с современными реалиями стран изучаемого языка.

Групповая динамика занятий, парная и групповая работа, ролевые игры на профессионально значимые темы обеспечивают развитие коммуникативных навыков. Непрерывный процесс говорения во время занятий предоставляет слушателям прекрас-

ную возможность усвоить фонетические, лексические и грамматические особенности иностранного языка.

Обучение ведется по специально подготовленным пособиям, разработанным преподавателями кафедры, имеющим четкую коммуникативную направленность: профессионально ориентированные курсы «English for Policemen» и «Deutsch für Polizeibeamten», учебно-методическое пособие «Немецкий для сотрудников полиции», русско-английский и русско-немецкий разговорники для сотрудников полиции, немецко-русский разговорник для полицейских, пособия для внеаудиторного чтения и самостоятельной работы.

Таким образом, главным аспектом в преподавании иностранного языка на факультете дополнительного профессионального образования, является преподавание с элементами интенсивной методики обучения, т.е. организация усвоения знаний и формирование речевых умений и навыков через совокупность специальным образом организованных учебно-познавательных действий, связанных с мобилизацией возможностей коллектива, личности каждого слушателя и эффективного их использования в концентрированно протекающем учебном процессе.

В результате обучения слушатели успешно осваивают программу, потому что

- в процессе обучения имеются порядок и перспектива, развернутая в виде ближних и отдаленных задач;
- обучение проводится по эффективной методике;
- усилия слушателей сосредотачиваются на одновременном усвоении грамматических правил и активного лексического минимума с выходом в речь;
- слушатели ощущают безусловную уверенность в своих силах;
- обучение приносит пользу и удовольствие, как слушателям, так и преподавателям.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

Иванова О.Ю.,

заведующий кафедрой иностранных
языков Орловского государственного
университета, к.п.н., доцент

Одной из задач в условиях модернизации российского образования является его интеграция в единое европейское образовательное пространство, характеризующееся гармонизацией образовательных стандартов, учебных планов, ростом мобильности и сотрудничества преподавателей и студентов, формированием рынка образовательных услуг. Новые требования ориентируют систему образования на переход от традиционного подхода к компетентностному, призванному удовлетворить потребности современного общества и самих обучающихся.

Компетентностный подход предполагает действенный контроль результатов обучения. В соответствии с Европейской системой квалификаций под результатами обучения понимается набор знаний, умений, навыков или компетенций, освоенных человеком, которые он может продемонстрировать по завершении обучения. Формулировка результатов обучения показывает, что обучающийся должен знать, понимать и делать по завершении обучения.

Основная особенность федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения – ори-

ентация не на содержание, а на результат образования, выраженный через компетентности специалистов. Структура и содержание основной образовательной программы (ООП) и отдельной дисциплины, образовательные технологии, включая планирование и оценку качества подготовки будущих выпускников, должны быть нацелены на формирование и достижение заявленного результата обучения. Оценивание направлено на систематическое установление соответствия между планируемыми и достигнутыми результатами обучения. Акцент образовательного процесса переносится на контрольно-оценочную составляющую, которая позволяет систематически отслеживать, диагностировать, корректировать процесс обучения.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО создаются фонды оценочных средств (далее по тексту ФОС) для проведения входного и текущего оценивания, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. ФОС является составной частью нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения ООП ВПО, входит в состав ООП в целом и учебно-методических комплексов (в частности Рабочей программы) соответствующей дисциплины.

Под фондом оценочных средств понимают комплект методических и контрольных измерительных материалов, а также описаний форм и процедур, предназначенных для определения качества освоения студентом учебного материала и оценивания компетенций на разных стадиях обучения студентов. Он разрабатывается вузами с учетом особенностей принятых основных образовательных программ (ООП) и является их неотъемлемой частью.

Фонд оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык» представляет собой комплект методических материалов, нормирующих процедуры оценивания результатов обучения, т.е. установления соответствия учебных достижений запланированным результатам обучения и требованиям образовательных программ, рабочих программ.

При планировании и разработке ФОС как системы оценивания используется ограниченный набор элементов:

- цели/ результаты обучения;
- индикаторы и критерии оценивания;
- содержательная область контроля;
- функции и цели контроля;
- виды, методы и формы контроля;
- средства оценивания / учебные задания.

Оценочные средства разделяются на контрольные задания, показатели выполнения, критерии оценки.

Контрольные задания включают одну или несколько задач (вопросов) в виде краткой формулировки действий (деятельности), которые следует выполнить.

Показатели выполнения представляют собой формализованное описание оцениваемых основных (ключевых) параметров процесса (алгоритма) или результата деятельности.

Критерии оценки – правила определения численной или вербальной оценки при сравнении показателей выполнения с результатами (процесса или продукта) действий, демонстрируемых обучающимся. Для оценки эффективности системы контроля используются обобщенные критерии: производительность, экономичность, адаптивность, дидактичность, оперативность, надежность.

Фонд оценочных средств формируется на основе ключевых принципов оценивания: валидность (объекты и содержание оценивания должны соответствовать поставленным целям и функциям контроля и обучения); надежность (нацеленность используемых методов и средств на объективность оценивания); эффективность (оптималь-

ность выбора для конкретных условий использования целей, методов и средств контроля).

Структурными элементами фонда оценочных средств являются комплекты контрольно-оценочных средств, разработанные по каждой учебной дисциплине, входящей в учебный план в соответствии с ФГОС.

Комплекты контрольно-оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык» включают в себя контрольно-оценочные материалы, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Эти материалы оформляются в виде приложений с заданиями для оценки освоения данной дисциплины. Каждый оценочный материал (задания) должен обеспечивать проверку освоения конкретных компетенций и их элементов: знаний, умений.

Стандартизированные задания тестовой формы оформляются с учетом следующих требований: в комплекте тестовых заданий желательно использовать все формы тестовых заданий, а именно:

- выбор одного варианта ответа из предложенного множества;
- выбор нескольких верных вариантов ответа из предложенного множества;
- задания на установление соответствия, задание на установление правильной последовательности;
- задание на заполнение пропущенного ключевого слова (открытая форма задания);
- графическая форма тестового задания;

Комплект других оценочных материалов (типовых заданий, нестандартных заданий, наборы проблемных ситуаций, сценарии деловых игр, практические задания и т.п.) целесообразно структурировать в соответствии с содержанием рабочей программы дисциплины.

Формирование ФОС в соответствии с требованиями компетентного подхода проводится на основе:

- использования методов контроля, помогающих формировать самооценку студента и нацеленных на рефлексию познавательной деятельности;
- использования методов групповых и взаимных оценок (рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов и преподавателей т.п.);
- создания условий максимального приближения системы оценивания к условиям будущей профессиональной деятельности (использование ситуационных заданий на основе контекстного обучения, что обеспечивает интегрированную оценку нескольких характеристик одновременно);
- отслеживания и фиксации формирования личностных качеств (необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности, способствующей подготовке выпускника, готового вести поиск решения новых задач);
- применения программных средств, позволяющих проводить адаптивный контроль, своевременную индивидуальную коррекцию обучения, а также хранить и обрабатывать информацию по всем оценочным мероприятиям.

Обобщая вышеизложенное, следует констатировать тот факт, что одной из важнейших предпосылок, позволяющих реализовать ФГОС ВПО, является организация и управление полноценной учебно-познавательной деятельностью обучающихся, а также полновесная оценка ее результатов. Фонд оценочных средств является неотъемлемой частью нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения студентами основной образовательной программы высшего профессионального образования и обеспечивает повышение качества образовательного процесса вуза.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КУРСАХ ПО ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОВД

Имамутдинова Ф.Р.,
заведующий кафедрой иностранных
и русского языков Уфимского
юридического института МВД России,
к.филол.н., доцент

Расширение международных контактов и сотрудничество на всех уровнях, политика интеграции нашей страны в мировое образовательное и информационное пространство требуют от современного профессионала умения взаимодействовать с представителями других культур в целях личностного развития и осуществлять успешную межкультурную коммуникацию в профессиональной сфере. Решение этой задачи актуально и для системы образовательных учреждений МВД России. В создавшихся условиях, когда коммуникативная культура рассматривается как компонент профессиональной культуры личности сотрудника полиции, владение иностранным языком становится важным компонентом профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел.

В Федеральном законе Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» говорится о возможности привлечения полиции к проведению международных операций. В пункте 2 статьи 2 «Основные направления деятельности полиции» говорится: «По решению Президента Российской Федерации сотрудники полиции могут участвовать в деятельности по поддержанию или восстановлению международного мира и безопасности»¹.

Образовательные учреждения МВД России нацелены на языковую подготовку сотрудников ОВД, привлекаемых к охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности в период проведения массовых спортивных мероприятий международного уровня. В рамках специализированных курсов, знание иностранным языком сотрудниками ОВД в дни проведения XXII Олимпийских игр является обязательным условием.

Целью обучения на данных курсах языковой подготовки является совершенствование коммуникативной компетенции, расширение социокультурного и правового кругозора обучающихся, что позволяет сотрудникам ОВД с помощью языковых знаний адаптироваться и адекватно реагировать на конкретные ситуации, возникающие в сфере их профессиональной деятельности, а также способствуют успешному выполнению возложенных на них функциональных задач в период проведения массовых спортивных мероприятий международного уровня.

Одним из основных факторов, влияющих на эффективность учебного процесса, является контингент обучаемых, отличающийся крайне разнообразным возрастным составом и самым различным уровнем готовности к обучению.

Кафедре иностранных языков Уфимского юридического института выпала честь подготовить сотрудников правоохранительных органов для охраны общественного порядка и обеспечению общественной безопасности в период проведения Олимпийских игр.

Курс обучения рассчитан на 40 аудиторных часов по иностранному языку в течение 12 календарных дней. Краткосрочные языковые курсы организованы с четко вы-

¹ О полиции: Федер. закон от 7 февраля 2011 года № 3-ФЗ // Рос. газ. 2011. 13 янв. № 5401.

раженной целевой направленностью обучения иноязычному общению в профессиональной сфере.

Овладение иноязычной речью в сжатые сроки возможно только при ежедневной концентрации учебных часов и создания обстановки «погружения» в иноязычную среду, т.е. при использовании интенсивных методов обучения. Главным в концепции интенсивного обучения является понятие «активизация». В своем исходном значении слово «интенсивный» означает «напряжение», т.е. активность в единицу времени¹.

Программа состоит из двух блоков, содержащих в общей сложности шесть модулей. Весь курс обучения мы разделили на две части: устный вводный курс и основной курс с использованием учебного пособия, включающий активный сеанс, первичную и вторичную разработку материала. Весь языковой материал курса разбит на микроциклы, каждый из которых содержит: основной текст-полилог, тексты монологического характера, лексико-грамматический комментарий, устные и письменные задания.

Учебный процесс был построен на основе системы введения и закрепления учебного материала в различных ситуациях. Главными методическими приемами обучения являются: чтение и перевод текста преподавателем, хоровое и индивидуальное повторение частей текста слушателями, разыгрывание этюдов, решение проблемных ситуаций и мыслительных задач, участие в условно-естественных ситуациях и диалогах.

При организации учебного процесса на основе интенсивного метода обучения преподаватели придерживались следующих принципов:

1. Принцип концентрированности в организации учебного материала. Касается объема учебного материала и его распределение в курс обучения. Учебный материал разделен на 6 основных модулей. Каждый модуль содержит базовые речевые ситуации, связанные с профессиональной деятельностью сотрудника ОВД. Сжатые сроки обучения объясняют необходимость концентрированного характера подачи учебного материала и его многократное повторение в ходе занятий.

С целью концентрации учебного материала разработано учебное пособие «Английский язык для сотрудников правоохранительных органов, обеспечивающих охрану общественного порядка во время Олимпийских игр»². Учебное пособие состоит из тематических циклов (контакты с гражданами: обращение, приветствие, знакомство, принадлежность к делегации; ориентирование в городе; действия сотрудников правоохранительных органов по обеспечению общественного порядка; опрос потерпевшего; описание внешности; помощь иностранному гостю, попавшему в затруднительное положение; действия сотрудников правоохранительных органов по обеспечению безопасности дорожного движения). Каждый тематический цикл включает в себя лексический минимум, систему упражнений для развития навыков диалогической речи и ситуативные задачи, завершающие работу над темой.

2. Принцип личностного общения. В ходе занятия осуществляется обмен личностно значимой для слушателей информацией и создается условия для реализации возможностей каждого слушателя. Успешность организации личностного общения зависит от характера учебного материала. Проработка текста, разыгрывание по ролям и обсуждение его содержания составляют суть работы на уровне личностного общения.

3. Принцип ролевой организации учебного материала. Принцип реализуется через систему коммуникативных упражнений, выполняемых слушателями в различных

¹ Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения. М.: Высшая школа, 1986.

² Галиева Д.А., Имамутдинова Ф.Р. Английский язык для сотрудников правоохранительных органов, обеспечивающих охрану правопорядка во время Олимпийских игр (English for Law Enforcers Maintaining Public Order during the Olympics). М.: ЦОКР МВД России, 2010. 96 с.

формах группового взаимодействия. Благодаря ролевой организации обучения познавательная деятельность слушателей приобретает игровой характер.

4. Принцип двуплановости обучения. Под вторым планом в поведении человека подразумеваются особенности его мимики, жестов, манера говорить, посредством которых он располагает к себе окружающих. Использование второго плана поведения порождает обстановку взаимного доверия;

5. Принцип коллективного взаимодействия. К реализации принципа коллективного взаимодействия предъявляются особые требования, т.к. от умения преподавателя управлять групповыми формами взаимодействия и устанавливать определенный стиль общения с группой во многом зависит успех учебного взаимодействия;

6. Принцип полифункциональности упражнений. Данный метод отражает специфику учебного процесса по методу активизации. Полифункциональность упражнений означает одновременность овладения языковым материалом и речевой деятельностью в ходе занятий (в отличие от традиционного обучения, когда сначала организуется овладение аспектами языка, а затем речевой деятельностью). В основе каждого такого упражнения лежит некая интенция, выражение которой в соответствии с заданием требует использования соответствующих грамматических форм и лексического наполнения (например: Don't cry. Don't litter. It is prohibited to smoke here etc.). Полифункциональность упражнений заключается также в том, что оно одновременно направлено на формирование нескольких навыков, каждый из которых находится в различной стадии становления. Полифункциональные упражнения разработаны и включены в учебно-методическую разработку «Английский язык для специализированного курса по языковой подготовке сотрудников ОВД» составленное преподавателями кафедры.

В контексте рассматриваемой проблемы особое значение приобретает повышение андрагогической компетентности преподавателей, которые обучают сотрудников ОВД на краткосрочных курсах языковой подготовки. Одной из важнейших особенностей деятельности андрагога является владение искусством консультирования, позволяющего создать атмосферу доверия и умение выстраивать стратегию учебной работы на основе учета ценностных ориентаций взрослых и уровня их подготовки.

Опыт работы преподавателей кафедры на специализированных курсах языковой подготовки показал, что использование интенсивных методов обучения является наиболее эффективным и результативным.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ТРИЯЗЫЧНОЙ ОСНОВЕ

Кашина С.В.,
профессор кафедры Академии
ФСО России, к.филол.н., доцент

Формирование способности к осуществлению межкультурного общения подразумевает усвоение знаний о социокультуре носителей изучаемого языка, их этнопсихологических особенностях, негласных правилах поведения. Незнание норм поведения, как известно, нередко приводит к коммуникативному дискомфорту. Следовательно, в процессе разработки стратегии формирования межкультурной компетенции обучающихся следует учитывать как универсальные, так и культуроспецифические особенности взаимодействующих коммуникантов.

В этом отношении обучение иностранных студентов имеет свою специфику, так как в процессе обучения имеет место, помимо интерференции родной социокультуры,

интерференция элементов социокультуры носителей языка-посредника. Триязычие – «это одновременно овладение средствами трех этнокультур, это своего рода анализ и синтез, оценка особенностей в культурологии *трёх народов*»¹.

В ряде российских вузов проходят обучение студенты ближнего зарубежья, в том числе и представители тюркских народов. Немало и тюркоговорящих российских студентов – это башкиры, татары, кумыки, якуты и др. У большинства тюркских народов ближнего зарубежья общее с нами *советское прошлое*, наложившее определенный отпечаток как на национальный менталитет славян, так и тюрков. И в далеком прошлом славянские и тюркские народы жили в тесном контакте, который не мог не привести к взаимному обогащению словарного состава, а также заимствованию некоторых элементов бытового уклада. Важно отметить, что известный советский лингвист С.Е. Малов изучал лексику тюркских языков по «Слову о полку Игореве». Эта повесть имеет большое значение для исследования тюркской лексики².

Многовековые контакты русского и тюркских народов гениально описаны Л. Гумилевым в книге *Русь и Великая Степь*³. Свидетельством тесного переплетения судеб русского и тюркских народов является наличие большого количества русских фамилий тюркского происхождения, например: *Артюхов, Бердяев, Богатырев, Булгаков, Вельяминов, Ермолов, Каблуков, Карамзин, Карамышев, Караулов, Картамышев, Карташов, Копылов* и др.⁴ Происхождение подобных фамилий связано с переходом на службу в Российское государство выходцев, главным образом, из Золотой Орды, а также из родовых и государственных объединений тюркоязычных народов, как более ранних по отношению к Золотой Орде, так и образовавшихся после её распада на Казанское, Астраханское и Сибирское Ханства.

Взаимодействие славянских и тюркских языков на протяжении всей истории этих народов было настолько продолжительным и интенсивным, что оставило глубокие следы во всех областях лексики этих языков, в их фразеологии, в фонетике и грамматике.

Именно в вышеприведенных фактах кроется огромный потенциал для проведения воспитательной работы по формированию интернационализма, укрепления дружеских отношений между нашими народами.

На преподавателя иностранного и русского языков возлагается большая ответственность по формированию поликультурной языковой личности. С этой целью рекомендуется регулярно проводить сопоставительный анализ тюркской, англосакской и русской культур, научить обучающихся с уважением относиться к нашему общему культурному наследию.

Следует иметь в виду, что практически все тюркские народы, за некоторым исключением, мусульмане, что также во многом определяет национальный менталитет. Многие обычаи в области этикета характерны для всех мусульманских народов, а некоторые имеют национальные особенности.

Различия в национальных менталитетах отражаются во многих фразах речевого этикета, что было убедительно доказано Ф. Амекой, который проанализировал функционально эквивалентные фразы речевого этикета в английском языке и языке народности Эве (один из африканских языков) и обнаружил различия в когнитивных, соци-

¹ Усманова Ф.С. Роль родного языка в условиях формирования триязычия // Иностранные языки в школе. 2009. № 8. С. 77.

² Убрятова Е.И. О научной и общественной деятельности С.Е. Малова // Тюркологический сборник. М.-Л.: Из-во Академии Наук СССР, 1951. С. 11.

³ Гумилев Л. *Русь и Великая Степь*. М.: Мысль, 1989. 766 с.

⁴ Баскаков Н.А. Русские фамилии тюркского происхождения. М.: Изд-во Наука, 1979. 279 с.; Суперанская А. Русские фамилии, образованные от иноязычных основ // Наука и жизнь. 2003. № 3. С. 100; Суперанская А. Фамилии с иноязычными основами // Наука и жизнь. 2004. № 10. С. 36.

альных и культурных компонентах в значениях категорий *поздравления, симпатии / сочувствия*. Идея, выраженная в английских фразах *Congratulations! Well done! Congrats! Good of you!* заключается в том, чтобы подчеркнуть отношение говорящего к адресату и похвалить последнего. И.И. Токарева справедливо отмечает, что данный факт не может удивить тех, кто хорошо знаком с англо-саксонской традицией индивидуализма¹. В исламской традиции, напротив, не подчеркиваются персональные достижения собеседников, подразумевается, что все хорошее от Бога. Здесь можно провести параллель с православием: «Самая высокая добродетель – приписывать всё Богу и ничего не делать для приобретения славы человеческой. Но в наше время порядок этот извращен» – говорит Иоанн Златоуст².

Национальный менталитет отражается в таких жанрах, как народные сказки, народные песни, а также пословицы и поговорки. Изучение английских пословиц и поговорок, их сопоставление с родными и русскими аналогами, безусловно, способствует формированию и совершенствованию поликультурной языковой личности. Глубокий смысл, который отражает многовековой опыт предыдущих поколений, помогает выбрать правильную линию поведения в любой жизненной ситуации, а главное, способствует сближению, а не разъединению народов. Изучая народное творчество, мы можем лучше понять национальный менталитет, стиль жизни народа, его ценности.

У тюркских народов, как, впрочем, у всех мусульманских народов, крепки семейные отношения, отсюда почитание старших. Это также отражено в пословицах и поговорках. В качестве примера рассмотрим казахские пословицы³:

Дом, где много детей – базар.
Дом бездетных людей – мазар.

Пестует отец плохого сына,
Хоть отца и перерос детина.

Об уважении к пожилым людям:
Седой пришёл – так пусть садится есть,
А молодой пришел – работа есть.

В английском языке мы видим иную картину, что объясняется значительными отличиями в семейном укладе. У англосаксов нет таких тесных отношений между детьми и родителями. Очень образно охарактеризовал отношения отцов и детей в американской семье американский писатель Н. Демиль в романе «Золотой берег»:

«As you know, many white Anglo-Saxon Protestants of the upper classes have the same sort of relationship with their one or two offspring as, say, a sockeye salmon has with its one or two million eggs. I probably have the same relationship with my parents as they had with theirs»⁴. – «Как вы знаете, многие представители высшего сословия, принадлежащие к англо-саксонской конфессии, относятся к своим отпрыскам точно так же, как лосось к своим икринкам. Вероятно, у меня будут точно такие же отношения с моими родителями, какие у них были со своими».

¹ Токарева И.И. Направления в коммуникативной лингвистике: курс лекций / Минский государственный лингвистический университет. Минск, 1997. С. 67

² Иоанн Златоуст. Избранные поучения. М.: Изд-во Православного братства святого апостола Иоанна Богослова, 2001. С. 7

³ Казахские пословицы и поговорки. Алматы: «Жазуши», 2008. 80 с.

⁴ Demille N. Gold Coast. Grafton Books, Great Britain, 2002. P. 49.

Отражением крепкого семейного уклада у тюрков являются формы речевого этикета – обращения. Во многих тюркских языках в их роли нередко выступают термины родства. В знак уважения к людям старшего возраста обращаются со словами: ағай (дяденька), ата или атай (дедушка), эжей (бабушка), эжетай (бабуля), апай (тетенька). Здесь также можно провести параллель с русским языком (ср. рус. бабуля, дедуля и т.п.), однако у нас подобные обращения больше свойственны детям.

Тюркским народам, как и славянским, свойственно гостеприимство. Традиции уважительного отношения к гостям нашли отражение в пословицах:

Гость для мудреца почётнее отца.

Хоть за гостем есть вина,
Ты не подавай и виду,
Как не велика она,
Не выказывай обиду.

Без сытного обеда не сладится беседа.

Нет угощенья никакого,
Так скажи хоть ласковое слово.

Англосаксы по иному понимают гостеприимство. У них не принято приходить в гости без приглашения. Если кого-либо пригласили на званый вечер, считается необходимым позвонить хозяевам накануне и спросить, можно ли прийти, в то время как у тюрков двери всегда открыты для гостей. Не случайна поговорка *Мой дом – моя крепость*.

Суровые природные условия и постоянные войны с врагами спланивали степные народы, отсюда многочисленные пословицы и поговорки о дружбе и взаимовыручке:

Если дружно плюнет весь народ,
То всю землю океан зальет.

Бессловесен тот, кто одинок,
Он безмолвен, как мертвец в могиле,
Одинокий путник – не ходок.
Он и в поле не поднимет пыли.

В английском языке также имеются пословицы и поговорки о дружбе, например, *A friend in need is a friend indeed*, но они касаются межличностных отношений. В русском языке мы можем найти больше аналогий, ср. *Друг познается в беде, Один в поле не воин* и др.

У всех народов в пословицах отражены общечеловеческие ценности, так в данном случае можно говорить о социокультурных универсалиях, сравните:

Каз. Мудрец в отличие от дурака
Слух утруждает чаще языка.
Рус. Слово серебро, молчанье золото.
Краткость – сестра таланта.
Англ. Great talkers are little doers.
Brevity is the soul of wit.

Каз. Ештен кеш жаксы.
Англ. Better late than never.
Рус. Лучше поздно, чем никогда.

Каз. Ақшатиыннанқұралады.
Англ. Take care of the pence and the pounds will take care of themselves.
Рус. Копейка рубль бережёт.

Пословицы о Родине:
Каз. И бедный дом отца родного
 Милее нам дворца чужого.

Цветет бутон там, где прижился.
 Джигит силен там, где родился.

Англ. East or west, home is best.
Рус. В гостях хорошо, а дома лучше.

Следует признать, что много общего можно найти и в таком литературном жанре, как народные сказки. Герой казахских сказок Алдар-Косе заступник бедняков, хитрый и смелый смельчак, похож на английского Робин Гуда. Он постоянно обводит вокруг пальца богатых баев, глупцы и злодеи жестоко наказываются им.

В данной работе мы хотели показать возможности сопоставительного анализа языкового отражения родной, англоязычной и русской социокультур иностранных обучающихся, способствующего формированию поликультурной личности.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Карпова В.И.,
 доцент кафедры иностранных языков
 Орловского государственного института
 экономики и торговли, к.п.н., доцент
Мерцалова С.Л.,
 доцент кафедры иностранных языков
 Орловского государственного института
 экономики и торговли, к.п.н., доцент

В Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу в числе приоритетных задач названы модернизация системы образования, а также приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями личности, общества и рынка труда. В комплексе этих задач особое внимание уделяют разработке новых образовательных стандартов с учетом современных квалификационных требований. По сути, речь идет о новом содержании и новой структуре подготовки кадров, о вхождении российской школы в европейское, а значит и мировое образовательное пространство.

Согласно ФГОС ВПО третьего поколения¹ выпускник вуза должен уметь решать профессиональные задачи в соответствии с видом профессиональной деятельности, а также обладать рядом общекультурных и профессиональных компетенций. Дисциплина «иностраный язык» входит в базовую (обязательную) часть цикла основных образовательных программ и требует от выпускника владения одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем его эффективную профессиональную деятельность. Современный специалист сегодня должен обладать не только лингвистическими знаниями, которые включают различные варианты использования языковых средств в зависимости от ситуации, но и обязательными социокультурными знаниями, без которых невозможен полноценный акт коммуникации.

Еще в середине прошлого века американский социолингвист Д. Хаймз², объединив грамматическую компетенцию (знание структуры языка) и социолингвистическую компетенцию (знания, сопутствующие его эффективному использованию) в единое целое, предложил новую модель обучения, которая взяла за основу образцы коммуникативного поведения, как отдельных культур, так и человеческого общества в целом. Для обозначения основной цели данной модели обучения иностранным языкам Д. Хаймз впервые использовал следующий термин – «коммуникативная компетенция».

Вслед за Д. Хаймзом коммуникативной компетенции уделяли внимание многие отечественные и зарубежные методисты. Так, в начале 80-х годов М.С. Тройк³ предложил следующие составляющие коммуникативной компетенции:

- ◆ Лингвистические знания, которые содержат вербальные и невербальные элементы, различные варианты использования языковых средств в зависимости от ситуации.

- ◆ Интеракционные знания, включающие восприятие черт общения в коммуникативных ситуациях, а также выбор форм общения в зависимости от ситуации, отношений с собеседником, нормы интеракции. Культурные знания, заключающиеся в знании социальной структуры, установок и ценностей страны изучаемого языка.

В более ранней своей работе, приводя ряд примеров, доказывающих, что незнание межкультурных различий нередко затрудняет коммуникацию и приводит к конфликтным ситуациям, М.С. Тройк⁴ совершенно справедливо замечает, что если неправильно употреблена грамматическая форма, то собеседник может не понять смысл высказывания, однако если исказить социальное правило, создается неправильное отношение к собеседнику. Тем самым, М.С. Тройк подчеркивает, что коммуникативная компетенция требует от коммуникантов в первую очередь понимания социального контекста, в котором реализуется язык общения, наряду со знанием грамматической структуры языка.

Следующий этап в исследовании коммуникативной компетенции связан с именами М. Канналя и М. Свейна⁵, которые в начале 80-х годов несколько расширили понятие коммуникативной компетенции и предложили ее собственную модель, на основе которой ученые планировали создавать новые программы обучения иностранным языкам:

- ◆ Грамматическая компетенция
- ◆ Социолингвистическая компетенция
- ◆ Дискурсивная компетенция

¹ URL: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/>.

² Hymes D. Foundations in Sociolinguistics // An Ethnographic Approach. GB, 1977. 248 p.

³ Troik M.-S. The Ethnography of Communication. NY, 1982.

⁴ Troik M.-S. Foundations for Teaching English as a Second Language. NY, 1976. 151 p.

⁵ Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. Vol. I/1, 1980. P. 1-47.

♦ **Стратегическая компетенция.**

Под **грамматической компетенцией** авторы понимают знание фонетических, а также лексико-грамматических основ языка.

Социолингвистическая компетенция означает умение использовать различные языковые формы в зависимости от ситуации (контекста, цели общения).

Неоспоримо значение дискурсивного компонента коммуникативной компетенции для успешного обучения межкультурному общению. До недавнего времени лингвистика описывала язык на уровне одного предложения, не учитывая контекст его употребления. Сегодня же большинство ученых минимальным отрезком коммуникации называет высказывание, имеющее собственную смысловую и грамматическую определенность. Однако без знания коммуникативных условностей, естественных для той или иной коммуникативной среды, невозможно определить значение высказывания. Именно умение установить контекстуальное значение связного текста, основанное на реальных коммуникативных целях, и вкладывают современные методисты в понятие **дискурсивной компетенции**.

Следующим важным компонентом является **стратегическая компетенция**, под которой понимают способность говорящего использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии с целью компенсировать недостаточные знания и облегчить коммуникацию. Иными словами, стратегическая компетенция подразумевает наличие у коммуникантов умения манипулировать языком для достижения целей межкультурного общения. Такое манипулирование может иметь место не только при незнании правил грамматического оформления речи, но и при наличии таких факторов, как усталость одного из коммуникантов, желание поддержать процесс общения или, наоборот, сменить тему разговора и т.д. Для осуществления всех этих действий необходимо наличие у участников общения разных коммуникативных стратегий.

Однако в настоящее время описанная выше модель коммуникативной компетенции приобрела несколько иной вид. Член Совета Европы британский лингвист Ван Эк в 1990 году предложил собственную модель коммуникативной компетенции, увеличив количество ее основных компонентов:

♦ **Лингвистическая компетенция** – владение словарным составом языка и умение объединять лексические единицы в осмысленные высказывания посредством знания грамматических правил оформления речи.

♦ **Социолингвистическая компетенция** – умение использовать и интерпретировать различные языковые формы в ситуативном контексте.

♦ **Дискурсивная компетенция** – способность связать отдельные элементы в целостное, коммуникативно-значимое высказывание.

♦ **Стратегическая компетенция** – умение использовать вербальные и невербальные стратегии с целью компенсировать недостатки лингвистических знаний.

♦ **Социокультурная компетенция** – знание социокультурных особенностей страны используемого в межкультурном общении языка.

♦ **Социальная компетенция** – желание участвовать в коммуникации, способность справиться с возникшими в ходе межкультурного общения ситуациями.

Очевидно, что все перечисленные компоненты коммуникативной компетенции одинаково важны при овладении навыками межкультурного профессионально-ориентированного общения. Так, специалист, отлично владеющий лингвистической компетенцией и знакомый с социолингвистическими особенностями страны используемого языка, окажется не в состоянии донести до собеседника свою мысль без наличия навыков стратегической компетенции. И, наоборот, овладение стратегическими умениями передачи информации не способно в достаточной мере обеспечить общение без лексико-грамматических знаний. Таким образом, все компоненты коммуникатив-

ной компетенции играют одинаково важную роль при изучении иностранного языка и обучение им должно вестись параллельно на каждом этапе овладения навыками межкультурного общения.

ПРОЕКТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СВЕТЕ НОВОГО ЗАКОНА ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Кондратьева Л.А.,
старший преподаватель кафедры
иностраннных языков
Санкт-Петербургского университета
МВД России

Погоня за модными методами и приемами нередко приводит к парадоксальным результатам: хорошо забытое старое с небольшими изменениями становится новым, свободно конвергируется в новые технологии подготовки кадров. Не является исключением в этом смысле и метод проектов. Почему именно метод проектов? Выбор был сделан не случайно. Уже больно близко по звучанию, да и по смыслу понятие «проект», как нечто не завершенное, становящееся, творческое. Это относится к личности как проекту, и к становлению будущего специалиста. Вписывается метод проектов и в современный контекст деятельности наших выпускников – оперативных работников и следователей. Имеется в виду тенденция к усложнению современной архитектуры преступности, ее техническое перевооружение и глобализация в условиях сетевого общества.

Сегодня вполне справедливо считается, что изобличение высококвалифицированных преступлений, изощренных мошеннических схем требует необычных, парадоксальных решений и творческих действий. Контроль и преодоление преступности всегда персонифицированы, поэтому значение отдельной личности в настоящее время неизмеримо возрастает. Опыт оперативно-служебной деятельности доказывает, что добиваются успеха, как правило, те сотрудники, которые в результате непрерывного саморазвития превосходят преступников по своим профессионально-личностным качествам. Креативное мышление, творческое воображение, способность к экспромту, развитая творческая интуиция, личная инициатива – такие способности развиваются и формируются только в условиях, способствующих индивидуальному развитию личности. Традиционная образовательная среда перестает успевать за более динамичной преступностью. Скоро станет актуальным старое обращение к выпускнику: «Забудь все, чему тебя учили!». Поэтому поиск педагогами новых, ультрасовременных образовательных систем порой превращается в самоцель.

Традиционная школа, не смотря на попытки её модернизировать, не позволяла в полной мере построить тождественный, эффективный межличностный диалог обучаемого и обучающего, достичь ценностного и смыслового единства субъектов взаимодействия. Общение нередко становилось конфликтным, обучаемый сопротивлялся директивному давлению со стороны педагога, что сопровождалось разрушением смысловой тождественности предмета диалога. Нужен был новый психолого-педагогический язык социокультурного взаимодействия, новые логические, семантические и аксиологические смыслы образовательной деятельности педагога. Очевидно, что только в системе социокультурного ориентированного взаимодействия возможно сформировать «высшие психические функции», организовать их «вращение» в сознание личности и перевод в интрапсихическую плоскость.

Очевидно для всех, что образовательная система сегодня обязана создавать такие условия, которые не только интенсифицируют скорость формирования соответствующих качеств личности, но и создают условия для самоорганизации, самоопределения и саморегуляции, то есть включают главные ресурсы развития курсантов, необходимые в быстро меняющихся социально-правовых условиях. Традиционная ориентация на фронтальную аудиторную работу, инициированную еще Я.А. Коменским в 16 веке, не позволяет создавать условия для возникновения ситуаций творческой импровизации и самореализации личности. Что является системообразующим в традиционных технологиях обучения? Это общий как для обучающихся, так и для педагога предмет взаимодействия – целостный фрагмент программы или знания, которые должны быть усвоены аудиторией. Поэтому любая технология – от личностно-ориентированной до проблемной не обеспечивает прямого диалога обучаемого с предметом или учебным объектом. Взаимодействие всегда принимает опосредованный влиянием педагога характер.

Новый закон об образовании делает революционный шаг к взаимодействию обучающегося непосредственно с учебным объектом. Педагогу отводится, при этом еще более, чем до этого роль навигатора, методолога, модератора коммуникативного пространства, где основную роль играют механизмы самореференции или самообучения, саморегуляции, где допускается стихия неопределенности и поиска, где каждый субъект одновременно и объект и от него запрашивается функция непрерывного ролевого самоопределения. Как представляется, в таких условиях на сцену образовательного пространства снова выступает проективный подход, но в новых технологических одеждах. В его основе коммуникативный, личностно-ориентированный и системно-субъектный подходы. Эта своеобразная гибридная модель организации учебного процесса, так как запрашивает конвергентные науки, то есть науки, которые могут быть редуцированы без риска утраты своей сущности и своих достоинств. Прежде всего, имеются в виду системные отрасли науки - кибернетика в части управления и обратной связи, информатика в части информационной погруженности в соответствующий контекст и возможности создания аутопотической системы. Последняя отличается самореференцией, то есть это самовоспроизводящаяся, умная, самообучающаяся среда, позволяющая целенаправленно воздействовать на развитие творческого потенциала студента.

Конечно, тень заботливого педагога все равно будет отбрасываться на дидактический процесс. Тем не менее, активность педагога будет ограничиваться им самим и осуществляться по принципам управленческих отношений к самому себе, личности и деятельности обучающегося, что и характеризует направленность проективного подхода в обучении. Позиция управленца обуславливает перевод внешних педагогических воздействий в процесс самоизменения личности обучающегося. Педагог проектирует индивидуальные этапы развития личности, управляет по принципу «выращивания» становлением субъектности. Принцип «выращивания» среди многих педагогических принципов, регулирующих профессиональную деятельность педагога, является основным, и его нарушение создает в практике и в педагогической теории ряд затруднений, многие из которых проанализированы в работах известных ученых (О.С. Анисимов, А.А. Реан, В.А. Якунин). Любые изменения в личности обучающихся возможны лишь при сознательном учете специфики их индивидуальных качеств. Вне индивидуальной деятельности обучающихся не происходит никаких изменений. Следовательно, педагог решает поставленную перед ним задачу посредством построения адекватной индивидуальной деятельности обучающихся и при сознательной адаптации ими своих действий к содержанию педагогической цели. Вне соотношения содержания деятельности и самоопределения обучающихся, выработки субъективно значимого для них варианта содержания, вне управления этими процессами невоз-

можно достижение педагогических целей специфичным для педагогической профессии образом. Педагог управляет ходом построения студентами своей деятельности, ходом самоопределения, динамикой учебной деятельности при максимальном осознании ими характера всех педагогических процессов. Без их рефлексивного анализа и выработки своевременного отношения к ним нельзя создать личностно значимого осуществления учебной деятельности. Только в этом случае обучающийся считает учебную деятельность «своей». Без достижения понимания и принятия содержания педагогического воздействия учебная деятельность не признается обучающимся как «своя», за которую он лично ответствен.

Педагог может лишь способствовать желаемому, необходимому для общества изменению, создавать своими действиями, общением, коммуникацией и т.п. условия для направленности «естественного» самоизменения. В противном случае он не вырабатывает новое состояние у обучающихся, а насаждает им субъективно чужое.

Проективный подход всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов (учебно-познавательную, творческую, игровую, рефлексивную). Доказано, что самый высокий уровень познавательной активности и самостоятельности студента проявляется в ходе выполнения именно творческих самостоятельных работ, где студент принимает непосредственное участие в продуцировании новых знаний, идей, подходов, компетенций. Задания во всех видах творческих работ содержат условия, стимулирующие возникновение проблемных ситуаций, которые курсанту предстоит решать самостоятельно. Имеется в виду предельная, но посильная сложность заданий. Решение этих заданий затребует не столько актуальные знания и умения, сколько личностный, творческий потенциал, субъектную позицию обучающегося. Экстремальность метода проектов позволяет включить в учебный процесс самое важное: выбор стратегии решения учебного задания – от создания недостающих средств или орудий познания, до слома барьеров или их обхода. В любом случае предполагается свободный выбор! При условии конструирования недостающих средств обучающийся совершает скачок к себе иному, происходит удвоение индивидуальности. Личность обретает себя в ином качестве – победителя, умного, находчивого, лидера, свободного субъекта или труса, не способного встретиться с самим собой другим! Или настоящим? В любом случае метод проекта предполагает определенный уровень сознательной самореализации.

Непременным условием проектной деятельности является: наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности (это может быть публикация, эксперимент, провокация, сценарий какого-либо действия, решение социально-значимой проблемы и т.д.); осмысление этапов проектирования и реализации проектов, включая прогнозирование и последующее оценивание результатов деятельности. Применительно к обучению иностранным языкам проект подразумевает самостоятельную работу студентов над какой-то проблемой, интересной и значимой для них самих. Работа над проектом осуществляется по определенной схеме:

1. Подготовка к проекту.
2. Организация участников проекта.
3. Выполнение проекта.
4. Презентация проекта.
5. Подведение итогов проектной работы.

Рассматривая возможности проективного подхода в процессе обучения иностранному языку, можно выделить три основных условия. Проект может:

- использоваться как одна из форм внеаудиторной работы;
- служить альтернативным способом организации учебного курса;
- интегрироваться в традиционную систему обучения языку.

Проект как альтернативный способ организации учебного курса может частично или полностью исключать традиционные принципы планирования и организации обучения языку, сводить его к «работе над собой», как это делает актер в работе над ролью. Курс обучения, в основе которого лежит проектная работа, строится как цепочка проектов, связанных между собой скорее логикой смыслов и реализующих принцип преемственности, постепенного или взрывного усложнения языкового материала. Примерами успешной реализации такого подхода могут служить учебные пособия по английскому языку D. Phillips, S. Burwood, H. Dunford «Projects with Young Learners» (Проекты для детей) и С. Turkenik «Choices» (Обучение письменной речи на основе проектов).

Проекты, интегрированные в традиционный учебный процесс, предполагают выполнение творческих и исследовательских заданий в рамках изучаемого учебного курса. Наиболее типичным является использование мини-проектов как одного из заданий аудиторного занятия (Hutchinson, 1991) или заключительного задания изученной темы. Примерами подобной реализации интеграции проектов в учебный курс могут служить проекты в учебных пособиях по английскому языку «Generation 2000» и «Project English» и пособия по немецкому языку «Hallo, Nachbarn»!

Одной из форм внеаудиторной работы является самостоятельная работа студентов. В процессе самостоятельной работы студент также может выступать как творческая личность. Если работа идет не по алгоритму, то есть репродуктивно. Самостоятельность личности проявляется в постановке целей самостоятельной работы, ее планировании, определении способов выполнения работы, самомотивации, самоконтроле, самооценке результатов, в самоощущении. Самостоятельная работа студентов чаще всего требует интенсивного мышления, решения различных познавательных задач. Это важный фактор формирования необходимых знаний, умений и навыков, нравственно-психологических качеств. Однако студент сам волен избирать индивидуальную траекторию познавательной активности. Проблема состоит не столько в содержательной организации его труда, сколько в мотивации, в актуализации чувствительности к ситуациям творчества, в которых можно почувствовать «посюсторонность» (И. Кант) своего мышления, силу своего характера. Мы считаем, что именно в процессе самостоятельной работы над проектом у студентов формируется ряд дополнительных умений, не относящихся непосредственно к изучаемому предмету, но необходимых для решения любой открытой задачи. Сюда относятся интеллектуальные, творческие и коммуникативные умения. Например, умение делать выводы, обобщения, умение прогнозировать последствия того или иного решения, умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, умение находить компромисс с собеседником, умение лаконично излагать свою мысль. Эти умения важны не только для учебной работы, они играют важную роль в оперативно-служебной деятельности сотрудника ОВД.

При работе согласно проективному подходу роль преподавателя изменяется. Ему отводятся роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника информации, координатора. Необходимо четко определить учебные задачи, продумать, какую помощь можно оказать студентам, не предлагая готовых решений и помня о том, что это одна из форм организации именно самостоятельной работы, преподавателю нужно уделять больше внимания перспективному планированию самостоятельной деятельности каждого курсанта. Учитывая индивидуальный стиль учения, психологические особенности личности преподаватель помогает студенту составить свой собственный прогрессивный план самостоятельной познавательной деятельности (СПД).

Для того, чтобы студенты могли практиковать навыки обучения и эффективно заниматься самостоятельной познавательной деятельностью, необходимо организовать

компьютерный учебный класс, т.е. «учебный центр СПД». Этот класс может быть оборудован по типу:

- Заочное обучение
- Мультимедийное обучение
- Интерактивные технологии
- Интерактивная связь и информационные технологии включают в себя компьютерно-опосредованную коммуникацию, это могут быть телеконференции, интерактивные уроки по скайпу и т.п.

Этот класс должен содержать все необходимые условия и материалы для тренировки навыков владения языком с классификацией по уровням, типам активизации, ключами, с описанием целей и инструкцией к выполнению и перспективному планированию дальнейших действий.

Самостоятельная работа студентов (СРС) является важным и неотъемлемым звеном в процессе обучения. Существует много форм организации СРС. Метод проектов является одной из эффективных форм, которая позволяет организовать СРС, учитывая специфику иностранного языка и особенности самостоятельной познавательной деятельности каждого студента.

Приоритет самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует укрепления общекультурного фундамента образования, развития умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода социальных, экологических и других задач и разумного нравственно-целесообразного преобразования действительности. Востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом. Проектная система обучения позволяет целенаправленно воздействовать на развитие творческого потенциала, позволяет развивать качества, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2 В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Крупина Е.С.,
старший преподаватель кафедры
иностраных языков Санкт-Петербургского
университета МВД России

В настоящее время, в условиях формирования единой поликультурной среды, особенно актуальной является задача подготовки специалиста, умеющего использовать иностранные языки как средство межкультурного общения в рамках своей профессиональной и образовательной деятельности.

Созданию поликультурной обучающей среды на занятиях и в часы, отведённые для самостоятельной работы, способствует внедрение в процесс обучения технологий Web 2.

Возникновение термина Web 2 восходит своими корнями к статье Тима О'Рейли, опубликованной на его сайте в 2005 году¹. В данной статье автор говорит о возникновении большого количества объединённых общими принципами работы сай-

¹ О'Reilly T. What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software (<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>).

тов и называет это явление средой Web 2 в противовес постепенно уходящей в прошлое среде Web 1.

Одно из самых чётких и простых определений Web 2 даёт википедия: «Web 2.0 – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая широкому кругу пользователей сети Интернет быть не только получателями информации, но, главное, ее создателями и соавторами»¹.

Основными принципами, лежащими в основе Web 2, принято считать: интерактивность (пользователи принимают активное участие в формировании содержимого сайта); синдикацию (использование в качестве источников информации других сервисов Интернета); социализацию – использование технологий, позволяющих создавать сообщества.

Сервисы Web 2 – это то, чем сегодня пользуются как рядовые пользователи, так и специалисты практически всех сфер деятельности. К сервисам Web 2 относят и уandex карты, и twitter, и youtube.

Ниже нам хотелось бы рассмотреть обучающие возможности технологий Web 2 на примере нескольких наиболее популярных сервисов.

Начать обзор интерактивных сервисов, используемых для обучения иностранным языкам, вполне возможно с сервиса LingvaLeo², который на текущий момент времени является одним из самых популярных в российском сегменте Интернета. LingvaLeo – проект коммерческий, созданный за рубежом и лишь несколько лет спустя разработанный под русский язык. В основе проекта LingvaLeo заложена игровая идея – чем больше пользователь выучивает английских слов, выполняет грамматических упражнений и заданий на аудирование, тем больше он зарабатывает фрикаделек, чтобы накормить своего львёнка – Лео. Какие же задания предлагает выполнить Лео?

В первую очередь, сервис LingvaLeo полезен для отработки навыка аудирования и правильного произношения. Также сервис полезен тем, кому нужно расширить словарный запас, запоминая ежедневно 20-40 новых слов в контексте.

Главной рабочей вкладкой панели LingvaLeo является вкладка «Джунгли», содержащая большое количество текстов для аудирования. К очевидному минусу «джунглей» относится то, что тексты не разделены по уровню сложности. Пользователь слушает понравившийся текст и отмечает незнакомые слова, которые автоматически занесены в его словарь, после чего следует этап «тренировок» или отработки слов.

Тренировки представляют собой семь вариантов игровых упражнений:

- 1) выбор правильного перевода английского слова на русский из шести предложенных вариантов;
- 2) выбор правильного перевода русского слова на английский из шести предложенных вариантов;
- 3) конструктор слов: следует составить слово из предложенного набора букв;
- 4) аудирование (запись слов по их произношению);
- 5) бридж, «мост»: аудирование и запись слов с голоса другого игрока;
- 6) словарные карточки (самостоятельная проверка выученных слов по карточкам);
- 7) интерактивный кроссворд (нужно угадать значения слов по их русскому переводу).

Раздел «интерактивные курсы» включает в себя грамматическое и коммуникативное направления. В основе коммуникативных курсов лежит работа с фрагментами видео, построенная следующим образом:

¹ URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

² URL: <http://lingualeo.ru/>.

1) просмотр видео и выбор правильного ответа на вопрос по тематике просмотренного (вопрос на общее понимание прослушанного);

2) работа с текстовым сопровождением видео, в процессе которой пользователь выбирает незнакомые слова, которые тут же вместе с переводом пополняют его личный словарь;

3) в следующем задании нужно воспроизвести правильную последовательность прослушанных предложений;

4) при необходимости ещё раз прослушать текст и заполнить пропуски.

Вкладка «Словарь» позволяет добавлять в свой личный словарь слова с транскрипцией и переводом и впоследствии отрабатывать их в разделе «Тренировки».

Грамматические курсы на LingvoLeo представляют собой последовательность интерактивных грамматических упражнений, в которых отрабатывается образование и употребление грамматических структур.

Надо отметить как то, что сервис LingvaLeo безусловно полезен для совершенствования навыков аудирования так и то, что разработчики сервиса постоянно работают над тем, чтобы сделать его полезнее и привлекательнее для обучающихся. Несмотря на призывы оплатить «золотой» статус, большая часть сервисов LingvaLeo является бесплатной; также в настоящий момент в Рунете появилось несколько полностью бесплатных клонов LingvaLeo, правда, их обучающие возможности гораздо скромнее (в основном это относится не к функциям, а к содержанию учебного материала). Следует отметить, что студентам интересно работать с данным сайтом, но преподаватель должен тщательно продумывать задания, чтобы элемент новизны сохранялся, и мотивация не исчезала.

У сайта <http://quizlet.com/1230992/crimes-flash-cards/>¹, который также является примером технологий Web 2, используемых для обучения иностранным языкам – другая задача. Данный сайт поможет преподавателю составить ряд упражнений, направленных на отработку определённого количества лексических единиц и предоставит возможность поделиться своей разработкой с коллегами и студентами. Наиболее грамотные студенты также могут принять участие в создании собственных комплектов лексических карточек на сайте Quizlet. Основные обучающие возможности Quizlet следующие: работа с лексическими карточками с опорой на перевод, произношение, определение слова. Итогом работы с тематическим набором карточек является тест, включающий в себя задания на подбор слова к определению, множественный выбор, вопросы типа верно/неверно.

Сайт <http://vocaaroo.com/>² хорош простотой и доступностью использования: у него всего одна основная функция: запись и пересылка голосовых сообщений по электронной почте. Однако vocaaroo также даёт возможность выкладывать свои записи в Интернет, используя встроенный в данный сервис медиаплеер. То есть, каждый желающий может создать свой подкаст с помощью vocaaroo.

Цель сайта <http://www.listen-and-write.com/>³ – отработка навыков аудирования и спеллинга (орфографии). Сайт работает в режиме диктанта и предлагает 3 варианта обучения: 1) классический диктант (fullmode); 2) облегчённый вариант диктанта или quickmode (нужно успеть набрать на клавиатуре только первые буквы диктуемых слов, остальное допишет компьютер); 3) заполнение пропусков или gapfilling (нужно вписать только пропущенные слова). База аудио диктантов постоянно пополняется новыми познавательными текстами, так что время от времени заглядывать на сайт <http://www.listen-and-write.com/> не только полезно, но и познавательно.

¹ URL: <http://quizlet.com/>.

² URL: <http://vocaaroo.com/>.

³ URL: <http://www.listen-and-write.com/>.

Одним из условий эффективности применения технологий Web 2 в профессионально-познавательной деятельности является участие курсантов в деятельности научного студенческого общества. Основные формы работы научного студенческого общества, это: подготовка курсантов к участию в международных и всероссийских конференциях на иностранном и русском языках; подготовка и участие курсантов в международных конкурсах и олимпиадах по лингвострановедению (на иностранных языках); участие курсантов в международных конкурсах эссе, фестивалях научных и методических разработок; подготовка научных переводов и рефератов преимущественно на иностранных языках. Надо отметить, что в основном кафедра иностранных языков привлекает к работе курсантов первого и второго курсов, постепенно формируя состав научного кружка из наиболее подготовленных к работе курсантов старших курсов. Следует принять во внимание, что курсанты первого и второго курсов, за редким исключением, ещё не подготовлены к научной деятельности и в подавляющем большинстве с большей охотой принимают участие в конкурсах и олимпиадах по лингвострановедению; международных конкурсах эссе, фестивалях научных и методических разработок; различных викторинах. В основе большинства этих мероприятий лежит поисковая задача. То есть, конкурсные задания – это игры, построенные по технологии «gapfilling», но играть приходится не только с товарищами, а с различными источниками информации такими, как поисковые системы «google» и «yahoo», а также с энциклопедиями, справочниками, монографиями. В качестве примера подобного рода конкурсов можно привести дистанционные олимпиады, организатором которых является интерактивный научно-методический журнал для преподавателей www.tea4er.ru¹. Данный журнал также можно рассматривать как один из лучших образцов создания поликультурной языковой on-line среды. И преподаватель, и студент всегда найдут на страницах этого портала образовательный проект, курс или конкурс, участие в котором позволит расширить собственный кругозор и найти новых друзей, разделяющих ваши интересы.

Таким образом, технологии Web 2 играют важную роль в формировании поликультурной языковой личности, но подходить к их применению в обучении следует очень ответственно, отбирая для использования на занятиях и для самостоятельной работы учащихся небольшое количество досконально изученных преподавателем, высоко эффективных сервисов Web 2.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Кузнецова О.Л.,
заведующий кафедрой русского языка
Санкт-Петербургского университета
МВД России, к.п.н., доцент

В настоящее время два таких взаимосвязанных процесса, как глобализация и интернационализация, определили рождение университетов новой формы, где идеи кросскультурного сотрудничества в науке и образовании порождают необходимость серьезного изучения иностранных языков.

Под глобализацией понимается смешение национальных традиций и возникновение единой мировой культуры, а интернационализация строится на кросскультурной коммуникации.

¹ URL: <http://www.tea4er.ru/home>.

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.

Санкт-Петербургский университет МВД России, являясь не только образовательным учреждением, но и научным центром по разработке и исследованию проблем теории и практики деятельности ОВД, готовит кадры для правоохранительной системы России и некоторых иностранных государств.

Важнейшим условием успешного международного сотрудничества и эффективности международной деятельности Санкт-Петербургского университета МВД России является преодоление языкового барьера. Курсанты и слушатели университета учатся подсознательно развивать в себе способность к межкультурной коммуникации, рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте.

Безусловно, основное направление подготовки специалистов XXI века для системы МВД России – это профессиональная компетентность.

Вслед за британским исследователем Дж. Равеном, мы считаем, что компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особо рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия (John Raven, 2002).

Быть компетентным специалистом значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня (быть глубоко осведомленным в предмете своей деятельности, наблюдать, самостоятельно ставить вопросы, доказывать собственную правоту, справляться с межличностными конфликтами и т.п.).

Компетентный специалист – эффективный в своей деятельности специалист. Это тот сотрудник современной полиции, кто может принимать решения и решать проблемы, кто думает творчески и аналитически, опираясь на профессиональные знания.

Дж. Равен говорит о так называемых «высших компетентностях», которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать других людей для достижения поставленных целей, готовность оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т.п.

На наш взгляд, нельзя понимать компетентность как средство оценки. Компетентности нельзя приобрести раз и навсегда, определенный их уровень зависит от индивидуальности и условий деятельности сотрудников полиции. Отсюда можно определить пять основных стадий профессионального развития специалиста: новичок, продвинутый новичок, исполнитель компетентный, профессионал, эксперт.

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 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 в деловой документации» 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 кур-

са, на наш взгляд, должно быть формирование сознательного и бережного отношения к русскому языку как к основной ценности, а если шире – воспитание современной языковой личности.

Согласно Рубинштейну, модели профессиональной деятельности можно разделить на адаптивное поведение и профессиональное развитие. Адаптационная модель ориентирована на текущие проблемы профессиональной подготовки, а модель профессионального развития – на прогнозирующие изменения к потребности в новых условиях.

Не вызывает сомнения, что сотрудник правоохранительной системы, желающий повысить культуру своей речи, должен понимать, что такое национальный язык, что собой представляют функциональные стили речи. Он должен усвоить и развить навыки отбора и употребления языковых средств в процессе речевой деятельности и, конечно, овладеть не только нормами современного литературного языка, но и этическими нормами общения.

Эффективный сотрудник современной полиции – тот, кто является профессиональным собеседником.

Кроме того, следует заметить, насколько значимо владение современным сотрудником правоохранительной системы коммуникативной компетенцией, которую мы понимаем как способность организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения. В свете сказанного, обратим внимание на особые задачи, стоящие перед преподавателями, которые осуществляют подготовку иностранных слушателей-сотрудников правоохранительных систем иностранных государств.

Под коммуникативной компетенцией понимается креативная способность обучающегося пользоваться языковыми средствами, которая строится из знаний и готовности к их адекватному использованию. Основное внимание преподавателя русского языка переносится со структуры языка на структуру речи, которая отличается ситуативностью и национально-культурной спецификой.

Как известно, авторы «Порогового уровня» выделяют шесть составляющих коммуникативной компетенции: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную, социальную, стратегическую. Они раскрыты через систему коммуникативно-речевых актов в заданных ситуациях общения. В этой многоступенчатой расчленённости содержания коммуникативной компетенции и заключается, на взгляд проф. И.П. Лысаковой, углубление научных основ методики преподавания РКИ.

Таким образом, глобальная природа современной коммуникации требует компетентного специалиста.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Кулинская С.В.,
доцент кафедры русского
и иностранных языков
Краснодарского университета
МВД России, к.филол.н., доцент

В настоящее время обучение иностранным языкам в вузах МВД осуществляется на основе коммуникативного подхода, который ориентирован на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция по Д. Хаймзу подразумевает «совокупность языковых навыков и знаний говорящего о практическом

использовании языка в изменяющихся ситуациях и условиях речи. Иными словами, коммуникативная компетенция подразумевает рецепцию иноязычных высказываний и их продукцию в соответствии с условиями и факторами речевой коммуникации»¹.

В этой связи методика преподавания иностранных языков обратилась к концепту языковой личности², как сквозной идеи, «которая, как подсказывает опыт её анализа и описания, пронизывает все аспекты изучения языка, и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне языка»³.

Языковая личность рассматривается нами как человек – носитель языка, способный к языковой деятельности, как творец языковой картины мира, как отправной пункт любого лингвистического анализа.

Целью обучения иностранным языкам становится формирование такой языковой личности, которой иностранный язык нужен будет «для жизни», «для общения в реальных ситуациях» и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур⁴. При обучении иностранным языкам нельзя забывать и о том, что человек, изучающий иностранный язык, – это уже достаточно сформированная языковая личность, являющаяся носителем языкового сознания определенного этноса. Поэтому обучая иноязычной речи, задачей преподавателя является не только научить каким-либо лексическим или грамматическим нормам иностранного языка, но и развить «иноязычное» языковое сознание. Это значит, что преподаватель в доступной для слушателя форме методически обоснованно должен преподнести сведения о культуре страны изучаемого языка, а также научить понимать «иноязычную» языковую личность, а значит, и понять собственную языковую личность.

В основу всей системы обучения положена концепция функционально-коммуникативного подхода, при которой процесс обучения приближается к модели процесса общения. Это значит, что обучение организовано так, что оно подобно процессу коммуникации. В этом случае возможен перенос сформированных навыков и умений – обучаемый, языковая личность, сможет действовать в реальных условиях.

Современный подход к вопросу повышения эффективности обучения иностранному языку, формированию и совершенствованию поликультурной языковой личности связан с межкультурной коммуникацией. Это обусловлено необходимостью осуществлять успешное профессиональное межкультурное общение, поскольку «незнание или игнорирование комплекса культурных составляющих иной среды общения специалистом, блестяще владеющим ... языковой формой этой среды, может привести к недопониманию, взаимной неловкости, и иногда конфликтным ситуациям».

Даже в случае использования специалистами иностранного языка, их мысль порождается на основе родной культуры, имеющихся представлений о мире вообще и своей профессии в частности. Так, русскому слову «адвокат» соответствует английские «barrister» и «solicitor». Это связано с тем, что в Британии традиционно существовало деление английских адвокатов на барристеров и солиситоров. Барристеры занимаются адвокатской деятельностью (участвуют в судебных разбирательствах), и лишь они могут аргументировать судебные прецеденты в Верховном Суде. Солиситоры, - юристы, адвокаты, дающие советы клиентам, представляющие их в судах низшей инстанции и

¹ Витохина О.А. Формирование профессиональной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Лингвометодические основы обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке. Белгород, 1998. С. 122.

² Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

³ Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2001. С. 36-40.

⁴ Гольдштейн Я.В. Метод активизации как условие повышения эффективности педагогической деятельности // Активизация учебной деятельности. Вып. 2 / под ред. Г.А. Китайгородской. М., 1982. С. 4-7.

подготавливающие дела для барристера для ведения дела в судах высшей инстанции. В России подобного профессионального разделения не существует. Данный факт, например, необходимо учитывать в профессиональном обучении и формировании межкультурной компетенции у слушателей специальных факультетов для того, чтобы их общение в профессиональной среде было максимально успешным.

Рассматривая вопросы использования иностранного языка в профессионально ориентированном обучении иностранному языку, необходимо отметить, что в рамках личностно-деятельного подхода изучающие иностранный язык рассматриваются как языковые личности, решающие поставленные в определенной сфере деятельности задачи. Действительно, владение иностранным языком, например, для будущих сотрудников правоохранительных органов – это не самоцель, а одно из средств достижения успеха в профессиональной деятельности. Поэтому в данном контексте необходимо сказать о профессиональной компетенции. Это способность языковой личности, базирующаяся на специальных знаниях, умениях и навыках, а также личностных установках и стратегиях, с помощью которой возможно успешное осуществление профессионального общения с партнерами из других культур.

Формирование профессиональной компетенции предполагает конечной целью уровень владения языком, который необходимо достичь у языковой личности для реализации потребностей в определенных профессиональных ситуациях общения. Чтобы достичь данного уровня, необходимо определить «путь успешного обучения для формирования у слушателей профессиональной компетенции. Путь обучения может выглядеть следующим образом: анализ коммуникативных профессиональных потребностей или сферы общения, ситуация профессионального общения, коммуникативное намерение и наконец, моделирование учебного процесса»¹.

Примером моделирования учебного процесса с приданием профессиональной направленности практическим занятиям по иностранному языку являются ролевые и деловые игры. Именно в них достигается более высокий уровень общения, чем при традиционном обучении, так как игра предполагает реализацию конкретной деятельности (обсуждение проекта, участие в конференции, беседа с коллегами). Она представляет собой коллективную деятельность, предполагающую активное участие всей группы и каждого члена группы.

Особенностью игры как формы обучения является имитация, моделирование реальной производственной и общественной деятельности, возможность создания эмоционального настроения, который активизирует интерес к решаемой задаче или проблеме. Участников игры не связывает отсутствие реальных материальных орудий и средств имитируемой деятельности, их заменяет воображение. В результате в ролевой игре развивается воображение и творческие способности².

Практика показывает, что использование игр способствует творческому углубленному усвоению теории и практики. Так, например, ролевая игра по теме «Осмотр места происшествия» имитирует процесс подготовки и проведения сотрудниками правоохранительных органов осмотра места происшествия. Цель такой игры – освоение теоретических основ специальности «Правоохранительная деятельность», а также формирование навыков практического использования знаний иностранного языка в ситуациях профессионального общения с привлечением адекватных коммуникативной задаче речевых формул и структур. Выполнение разнообразных заданий приводит к кон-

¹ Витохина О.А. Формирование профессиональной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Лингвометодические основы обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке. Белгород, 1998. С. 124.

² Гольдштейн Я.В. Метод активизации как условие повышения эффективности педагогической деятельности // Активизация учебной деятельности. Вып. 2 / под ред. Г.А. Китайгородской. М., 1982.

кретному результату, благодаря чему у обучаемых возникает чувство удовлетворения от совместных действий, желание ставить и решать новые задачи. Связь материала с профессиональной деятельностью, практикой, реальностью расширяет кругозор слушателя в вопросах будущей профессии¹.

Таким образом, в процессе игры активизируются ситуативные навыки, закрепляется лексический материал, вырабатывается коммуникативно-профессиональная компетенция. Кроме знания иностранного языка, ограниченного рамками специальности, слушатель получает возможность развивать свою языковую личность, формировать необходимые не только для профессиональной работы, но и для повседневной жизни навыки общения с другими людьми.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Лавринова А.Ю.,

преподаватель кафедры русского языка
Волгоградской академии МВД России

Полиязычная личность – уникальный феномен, представляющий собой симбиоз целого ряда компетенций, личного опыта, а также индивидуальных психологических особенностей, сформированных в ходе сложнейшего, а зачастую и довольно болезненно протекающего, процесса инкультурации. Полилингвизм открывает современному человеку широкие перспективы личностной и профессиональной самореализации, так как «стремительно меняющиеся геополитические и экономические реалии выдвигают новые задачи перед обществом, и одним из приоритетов общественного развития сегодня признается полиязычие как фактор глобализации и интеграции в мировое пространство»².

Одним из классических методов формирования и развития коммуникативной компетенции, постижения базовых культурных кодов русского языка является чтение (аудиторное и внеаудиторное) оригинального художественного текста.

Широкая практика аналитического чтения произведений русской художественной литературы традиционно применяется в процессе обучения иностранных курсантов и слушателей ВА МВД России. Данный вид деятельности, как правило, представляет собой некую промежуточную, предэкзаменационную «демонстрационную версию» достижений по результатам целого цикла занятий в рамках изучения дисциплины «Русский язык как иностранный». Знакомство с шедеврами русской классики позволяет иностранцу оценить собственный учебный потенциал и количество заработанных «бонусов» по всем видам речевой деятельности.

Чтение художественного текста на русском языке представляет собой неотъемлемый компонент учебного процесса, в полной мере раскрывающий систему взаимоотношений и энергетических связей между обучающим и обучающимся и поэтому должен строиться таким образом, чтобы способствовать не только развитию (I курс) и совершенствованию (II курс) коммуникативной компетенции у курсантов и слушателей, но и был нацелен на формирование самостоятельной познавательной активности. Немаловажным будет упомянуть об одной из «прописных истин» современной методики преподавания русского языка как иностранного, а именно о том, что работа по внеау-

¹ Hutchinson T. and Waters Alan. English for special purposes. Shanghai Foreign Language Press, 2002.

² Сабитова Ш.А. К вопросу обучения русскому языку в полиязычной группе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.group-global.org/publication/view/3508> (дата обращения: 14.10.2013).

диторному чтению является неотъемлемой составляющей общей модели комплексного решения задачи повышения качества обучения в вузах МВД в условиях реализации требований Государственного образовательного стандарта нового поколения.

Следует отметить, что практика преподавания русского языка как иностранного свидетельствует, что даже на продвинутом этапе обучения (I-II курсы) иноязычные курсанты и слушатели далеко не всегда могут адекватно воспринимать и анализировать оригинальную литературу на русском языке, независимо от объема предъявляемого текстового материала, хотя развитию и совершенствованию навыков темпа, техники чтения и восприятия материала уделяется значительное внимание на всех этапах обучения, начиная с подготовительного курса довузовской подготовки. Так, например, исследователями было выявлено, что при подготовке к экзаменам или в ходе выполнения любого другого вида аналитической работы с текстом подавляющее большинство изучающих русский язык предпочитают пользоваться литературой только на родном языке или же языке - посреднике. Причиной тому служит отсутствие у иностранных обучающихся базовой компетенции в чтении и анализе учебно-научной литературы, что со временем неизбежно станет источником множества неприятных «побочных» явлений, в худшем случае ведущих к полной неспособности участвовать в процессе межкультурной коммуникации, в том числе и профессиональной.

Итак, можно с уверенностью говорить о том, что организация работы с художественным текстом на русском языке на продвинутом этапе обучения должна преследовать основную цель – развитие и совершенствование умения пользоваться различными «стратегиями» по анализу информации, извлекаемой из предъявленного преподавателем текста, а также умением «выгодно» использовать полученную информацию в будущем, то есть в реальных ситуациях профессиональной и бытовой коммуникации.

Следует принять во внимание тот факт, что трудности, неизбежно возникающие при овладении значительным объемом информации на иностранном языке требуют специальных знаний и от педагога. Одним из важнейших условий организации аналитической работы иностранных курсантов и слушателей является создание и поддержание мотивации обучения чтению художественного текста. Особенно значимым данный фактор становится на «промежуточной» ступени перехода к новому уровню изучения русского языка, а следовательно, к усложненному иноязычному текстовому материалу.

Для формирования устойчивой мотивации и определения ключевых стимулов при организации внеаудиторного чтения в ходе изучения русского языка как иностранного может быть использована система способов стимулирования, предложенная И.З. Гликманом.

И.З. Гликман выделяет две группы потребностей, которые могут выступить в качестве основных стимулов: 1) общечеловеческие (общекультурные) потребности; 2) возрастные потребности¹.

В условиях реализации требований Государственного образовательного стандарта нового поколения возможность развития и совершенствования коммуникативной компетенции иностранных курсантов и слушателей определяется необходимостью определения двунаправленности самого процесса обучения русскому языку как иностранному: организация учебной работы (в частности – самостоятельной, внеаудиторной) должна быть не только профессионально-ориентированной, но и способствовать развитию культурно-значимых концептов в сознании обучающихся, а также всячески поддерживать их творческую самостоятельность, соответствующую возрасту и уровню адаптации к русскоязычной среде. Огромные возможности в этом плане представляет собой пространство художественной литературы.

¹ Гликман И. З. Основы мотивации учения // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 64-81.

Так, тематика текстов, предъявляемых иноязычным курсантам и слушателям для внеаудиторного чтения, должна соответствовать тематике текстов, предназначенных для «рядовых», аудиторных занятий. На первом курсе обучения данный корпус текстов может быть сформирован на основе небольшого количества произведений, посвященных лингвострановедению. Работа над текстами подобного содержания помогает курсантам и слушателям, прибывшим на обучение из других стран, как можно ближе познакомиться с географией и историей страны изучаемого языка, русскими обычаями, праздниками, традициями, укладом жизни и менталитетом, а также реалиями современной жизни России.

Однако уже в конце первого года обучения и на втором курсе к текстам, непосредственно касающимся будущей профессиональной деятельности курсантов и слушателей, которые в той или иной мере помогут им вообразить общую картину работы по специальности и помогут разобраться с некоторыми частностями, уместно добавить оригинальные тексты русской классической литературы. Чтение классических рассказов и повестей XIX – XX вв. даст иностранным курсантам и слушателям представление о русском характере и образе жизни, поможет разобраться в сложной истории Российского государства, даст возможность познакомиться с лингвистическими особенностями употребления тех или иных слов и выражений. Особое внимание следует обратить на нецелесообразность привлечения к содержанию программы внеаудиторного чтения литературы века XVIII века по вполне понятным причинам: обилие большого количества историзмов, устаревших словоформ, а также синтаксических конструкций, не употребляемых в современном русском литературном языке, может в значительной мере усложнить процесс восприятия материала и его оценки.

Для отбора художественных произведений в качестве основного корпуса текстов для внеаудиторного чтения можно рекомендовать следующих авторов: А.С. Пушкина (например, некоторые произведения из цикла «Повести Белкина»), Н.В. Гоголя (сборник «Невский проспект»), Ф.М. Достоевского (повести, а также отдельные главы романа «Преступление и наказание»), хрестоматийные рассказы А.П. Чехова, И.А. Бунина, А.И. Куприна, Л.Н. Андреева, М.А. Шолохова.

Необходимо упомянуть также о сложной специфике последующей многоуровневой аналитической работы с прочитанным. Текст, предназначенный для иностранных курсантов и слушателей, должен быть непременно адаптирован в соответствии с фактическим уровнем владения ими русским языком. Так, например, желательно заменить малоизвестные термины отдельных наук общеупотребительными синонимами. Необходимо также внимательно проверить, не избыточен ли классический шедевр архаизмами и историзмами. Рекомендуется упростить синтаксические конструкции, с которыми еще не знакомы иностранные курсанты и слушатели, а также сократить объем произведения до объема, рекомендуемого для изучения на данном этапе обучения русскому языку (важно при этом сохранить стилистическую и фабульную целостность оригинального повествования). Предъявляемый материал обязательно должен сопровождаться тематическим мини-словарем.

Крайне нежелательно дублирование текстового материала в пределах одной и той же учебной подгруппы. Рекомендуется подбирать тексты для каждого обучающегося на русском языке индивидуально, учитывая его персональный уровень сформированности коммуникативной компетенции, а также природный тип мышления и общий круг интересов. Личная заинтересованность курсанта или слушателя в теме произведения, в его проблематике – самый лучший стимул для внимательного прочтения и глубокого анализа художественного текста.

МЕТОДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ПОНЯТИЙ

Лаврищев А.И.,
доцент кафедры гуманитарных
дисциплин Медицинского института
Орловского государственного
университета, к.п.н., доцент

Овладение научной педагогической и методической терминологией является необходимым условием качественной подготовки студентов педагогических вузов к их профессиональной деятельности в будущем. Б.Б. Комаровский полагает, что педагогическая терминология в широком смысле обычно есть система лексических средств и наименований, применяемых в теории и практике воспитания, обучения и образования. В узком же смысле педагогическая терминология, по мнению ученого, включает в себя совокупность терминов, закрепляющих важнейшие понятия педагогической науки¹. В.М. Полонский считает, что состояние понятийно-терминологического аппарата науки позволяет определить степень развития соответствующей ему теории, в достаточной степени отразить многообразие познавательных задач, возникающих в процессе обучения, более четко обозначить предмет исследования и построить последовательную концепцию о нем. Таким образом, закрепление такого осознания понятий человеком происходит при помощи соответствующей системы терминов².

Общепризнанным эффективным способом упорядочения и систематизации научной педагогической терминологии является создание словарно-энциклопедических трудов. По словам Б.Б. Комаровского, словарно-энциклопедическая литература по педагогике дает наглядное представление о состоянии педагогической терминологии и оказывает влияние на ее упорядочение и развитие³. Что касается современных методических словарей учебных дисциплин, связанных с теорией и методикой преподавания русского языка, в настоящий момент широко используются: 1) «Словарь-справочник по методике русского языка» под редакцией М.Р. Львова и 2) «Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина⁴. При этом необходимо отметить, что сами создатели данных словарей констатируют, что в педагогических науках в целом (а в методиках преподавания отдельных предметов особенно) все еще остро ощущается отсутствие единых, общепринятых подходов в отборе основополагающих понятий дисциплин.

Что касается средств обеспечения учебного процесса в целом, для любой учебной дисциплины одним из ключевых является учебная литература. Под учебной литературой обычно понимают печатные издания (книги), необходимые для осуществления учебных программ и реализации учебных планов учебных заведений всех типов⁵. В состав учебной литературы для учащихся обычно включают учебники, пособия (хрестоматии, сборники задач, упражнений; справочники, указатели, словари; издания для итогового повторения и интеграции результатов обучения и др.); руководства и материалы для самостоятельных работ и самообразования учащихся. Считается, что препода-

¹ Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969. 341 с. С. 17.

² Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики. М.: Педагогика, 1999. № 8. С. 16-23.

³ Комаровский Б.Б. Указ. соч. С. 84.

⁴ Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988; Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.

⁵ Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. М.: Книга, 1986. 286 с.

даватели кроме перечисленных изданий для учеников должны иметь и другие виды учебных изданий: официально-документальные (учебные планы и программы); курсы по теории обучения; книги, содержащие как основные и новейшие сведения по отрасли знания, представленной соответствующим учебным предметом, так и общую характеристику методики его преподавания; методические монографии; методические пособия разного назначения и содержания (общие методики по предметам; методические разработки курса; дидактические материалы; пособия по использованию различных форм обучения; пособия для проведения внеклассной учебной работы; для овладения мастерством обучения и повышения квалификации; для самообразования преподавателей); педагогическая публицистика и т.п.¹

Такое разнообразие учебных изданий определяется потребностью в полном обеспечении целей и содержания современного образования. Таким образом, мы приходим к выводу, что методический словарь учебной дисциплины как издание, направленное на овладение методической терминологией, относится именно к разряду учебной литературы. При этом необходимо отметить, что *учебная дисциплина – это отрасль научного знания, реализующаяся в ходе образовательного процесса изучением одного или нескольких учебных предметов, связанных между собой.*

Каждый вид учебной литературы имеет свою специфику, зависящую от выполняемых ею дидактических функций. В соответствии с В.Г. Бейлинсоном², функции учебной литературы таковы: 1) Информационная – подразумевает знакомство человека с миром культуры, приобщение его к главным ценностям цивилизации и достижениям человечества. Поэтому, чтобы называться учебной, книга должна представлять содержание образования, давать о нем достаточную информацию; 2) Трансформационная – означает, что учебная книга должна содержать теоретические знания, методы наук, характеристики профессиональной деятельности в переработанном виде, удобном для лучшего усвоения, а именно последовательного процесса понимания, запоминания и применения материала на практике; 3) Систематизирующая – определяется ориентированностью учебной книги на конечный результат обучения. Цель – целостное и прочное усвоение материала. Учебное издание должно своей содержательной и внешней структурой воплощать определенную систематизацию и служить ей в учебном процессе; 4) Функция организации междурсовых и междпредметных связей. Учебное издание должно не просто содержать базовые элементы содержания образования, но обогащать, развивать, придавать им универсальный характер, устанавливать связи между дисциплинами. Эта функция играет незаменимую роль в усвоении содержания образования, в овладении учащимися методами научной организации учебной работы; 5) Функция закрепления и самоконтроля – определяется закономерностями усвоения и служит рациональной организации учебной деятельности в целом; 6) Самообразовательная функция имеет целью предоставить обучающимся возможность для самостоятельного овладения знаниями и умениями; 7) Организационно-процессуальная функция – обеспечивает связь содержательной и процессуально-инструментальной сторон учебных изданий; 8) Развивающая и воспитывающая функции – определяют связь обучения и воспитания в процессе применения учебной книги. Для учебной литературы в целом и для каждого ее издания в частности первостепенное значение имеет установление взаимосвязи функций. Каждая из последующих базируется на предыдущих, вместе представляя собой комплекс, ориентированный на достижение целей образования³. Таким образом, методический словарь учебной дисциплины должен в той или иной мере

¹ Там же.

² Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. М.: Книга, 1986. 286 с. С. 99-101.

³ Там же, с. 115.

выполнять перечисленные функции, например: информационную – охватывать содержание методики обучения учебной дисциплине, предоставлять обучающимся нужную для них информацию; трансформационную – содержать все необходимые знания, методы, характеристики в виде, наиболее удобном для его понимания, запоминания и применения; систематизирующую – иметь упорядоченную структуру, содержать все необходимые знания в определенной системе. Кроме того, методический словарь учебной дисциплины должен способствовать развитию междисциплинарных связей, возможности организации самоконтроля и самообразования, обеспечивать связь содержания и деятельности по его применению, способствовать развитию обучающихся в процессе его применения. В целом, *мы характеризуем методический словарь учебной дисциплины как собрание терминов учебной дисциплины и методики ее обучения, снабженных научной и методической информацией и упорядоченных определенным способом – алфавитным.*

Необходимо проанализировать существующую типологию словарей для определения места в ней методического словаря учебной дисциплины. Отметим, что существует достаточно большое количество классификаций словарей. В целом все они объединены двумя факторами: 1) характером отражаемого в словаре лексического материала; 2) практическим значением словаря. Методический словарь учебной дисциплины является одним из видов учебного словаря, то есть пособия, направленного на обучение одной из педагогических дисциплин – методики. Поэтому необходимо дать определение учебного словаря в целом и рассмотреть особенности процесса разработки словарей такого вида. *Учебный словарь – это «...книга, содержащая упорядоченный по тому или иному принципу перечень слов, отвечающая методическим требованиям, оформляемая, как правило, в виде одного небольшого по формату тома и обеспечивающая быстроту и легкость наведения справок»¹.*

Вопросами учебной лексикографии занимались многие исследователи такие, как П.Н. Денисов, А.Е. Супрун, А.К. Сулейманова, В.В. Дубичинский, В.В. Морковкин, А.Н. Тихонов, Н.Т. Хатамов, С.А. Емельянова, М.Ю. Тихонова, Д.А. Галиева, С.Н. Белухина и другие. В.В. Морковкин определяет учебный словарь как лексикографическое произведение любого жанра и объема, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка². П.Н. Денисов определяет учебную лексикографию как «лексикографию меньших форм и большей обучающей направленности»³. Отбор терминов для учебного словаря, по мнению ученого, должен подчиняться требованиям нормативности, строгой синхронности лексики, ориентации на определенный круг тем, целенаправленности обучения⁴.

Основополагающими элементами любого учебного словаря являются: 1) порядок расположения словарных статей в целом; 2) порядок расположения материала в каждой словарной статье; 3) порядок расположения ссылок. Помимо этого, специалистами выделяются следующие требования к учебному словарю: 1) адресат словаря; 2) тип словаря (одноязычный или переводной); 3) объем словника; 4) полиграфическое исполнение; 5) небольшой формат издания, подразумевающий практическое удобство работы с книгой. Отметим, что на наш взгляд секрет успеха учебного словаря заключается в самой словарной информации. Мы полагаем, что она должна быть оформлена таким образом, чтобы быть по возможности краткой и одновременно в полной мере ис-

¹ Денисов П.Н. Практика, история и лексикография в их единстве и взаимообусловленности. Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. М.: Просвещение, 1978. С. 5.

² Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1990. С. 14.

³ Денисов П.Н. Указ. соч. С. 5.

⁴ Там же.

черпывающей, чтобы исключить возможность обращения обучающегося к другим словарям по тому же самому вопросу.

В.В. Дубичинский отмечает преимущество учебного словаря – сосредоточение необходимой для обучения информации в сконцентрированном виде. «Одним из важнейших принципов учебных словарей является их полное соответствие этапу обучения, уровню знаний, возрасту, психологическим особенностям контингента учащихся. Хороший учебный словарь старается использовать также дидактический принцип постепенного и последовательного усложнения изучаемого материала»¹. В.В. Морковкин отмечает, что, приступая к созданию учебного словаря, очень важно четко определить адресата, его психологические, поведенческие, профессиональные особенности, устремления и мотивы обращения к словарю². Д.А. Галиева, А.К. Сулейманова, А.Н. Тихонов, Н.Т. Хатамов, С.А. Емельянова, М.Ю. Тихонова, считают необходимым построение учебного словаря на тематической основе, что позволит представить обучающимся связи термина, определить место изучаемого термина в той терминологической системе, элементом которой он является.

Таким образом, при создании методического словаря необходимо учитывать специфические особенности учебных словарей:

- четкое определение адресата, его профессиональных особенностей, мотивов обращения к словарю; учет методических требований пользователя;
- учет дидактических принципов – в частности, принципа постепенного и последовательного усложнения изучаемого материала;
- при отборе терминов – нормативность, синхронность лексики, ориентация на определенный круг тем, целенаправленность обучения;
- при составлении словарной статьи – согласование со стабильными и с академическими словарями, краткость и стандартность стиля словаря;
- при оформлении – небольшая по формату и удобная в работе книга, применение полиграфических средств для выделения самого важного;
- предпочтение тематического способа упорядочения информации, обеспечивающего представление понятий предметной области в системе;
- при апробации – разработка соответствующего методического механизма, обеспечивающего усвоение информации.

Определим место методического словаря учебной дисциплины в обширной типологии словарей в целом. По принципу описания информации методический словарь следует отнести к энциклопедическим словарям, как описывающий содержание понятий реальной действительности. Предметной областью словаря является область методики преподавания учебной дисциплины в школе/вузе. По своему назначению он является учебным, как предназначенный студентам педагогических вузов, преподавателям методики, и информационным, как содержащий базовую информацию по методике обучения учебному предмету. Основные функции рассматриваемого методического словаря: систематизирующая (нормативная), учебная, справочная. Словарь должен включать в себя всю имеющуюся информацию по методике обучения учебному предмету и систематизировать ее определенным образом. Данный словарь должен способствовать обучению студентов и оказывать помощь в их подготовке к будущей педагогической деятельности. Любой пользователь словаря (студент, учитель, методист, преподаватель) должен иметь возможность получить справку, уточнить конкретную информацию, касающуюся методики обучения учебному предмету. По уровню и объему описания понятий отметим, что хотя словарь должен предоставлять четкие пояснения по всем понятиям данной области, все же он не должен подменять собой учебники, по-

¹ Дубичинский В.В. Теоретическая и практическая лексикография. Вена-Харьков, 1998. С. 78.

² Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1990. С. 32.

этому уместно говорить о словаре справочного характера. Объем методического словаря учебной дисциплины не должен превышать одного тома, так как словарь является учебным и должен обеспечивать быстроту и легкость получения информации, быть удобным в работе в целом. Ключевой принцип отбора лексики – в него должны включаться лишь устоявшиеся методические термины, проверенные временем и практической деятельностью. По принципу расположения лексики – идеографический, то есть составленный на основе научной классификации понятий. Отметим, что для удобства пользования полезно снабдить словарь алфавитным указателем, облегчающим поиск терминов.

Что касается основных этапов создания словарей, их достаточно подробно рассматривает С.В. Гринев¹, выделяющий в своем исследовании четыре основных этапа работы. На первом этапе происходит проектирование словаря. В лексикографии под проектированием словаря понимается определение его типа, читательского адреса и основных характеристик. Результатом этого этапа является проект словаря и методика его подготовки. На этой основе принимаются предварительные решения о методической установке и композиции словаря, определяется состав отражаемой в нем информации. На втором этапе осуществляется отбор лексического материала и составление словника будущего словаря. На третьем этапе (основном) проводится непосредственный анализ и описание специальной лексики, включенной в словник. На четвертом этапе происходит подготовка словаря к изданию – редактирование, уточнение, проверка ссылок.

Э.Г. Азимов и А.Н. Шукин считают необходимым включить в создание словаря следующие этапы: 1) теоретическое обоснование структуры словаря, принципов отбора терминов и их толкования; 2) отбор терминов с помощью анализа наиболее употребительной учебной и методической литературы; 3) сравнительный анализ полученного словника терминов с понятийным аппаратом методики; 4) выбор «стержневого» термина в случае обнаружения полисемантических, омонимичных, синонимичных вариантов; 5) выбор варианта дефиниций в наиболее авторитетных методических пособиях, монографиях, статьях, отраслевых словарях; 6) адаптация отобранных дефиниций по изложенным выше критериям; 7) апробирование материала путем практического его использования в процессе преподавания². Отметим, что первый этап в данном перечне соответствует проектированию по С.В. Гриневу, второй, третий и четвертый – отбору терминов и составлению словника, пятый и шестой – этапу написания словарных статей. Специфической особенностью методического словаря, на наш взгляд, является необходимость его апробации путем практического использования в процессе обучения.

Таким образом, будет считать главными этапами создания методического словаря следующие: 1) проектирование словаря – определение его параметров: типа, Читательского адреса, основных характеристик; 2) отбор терминов методики и составление словника; 3) описание терминов – создание методических словарных статей; 4) редактирование, установка ссылок; 5) апробация в образовательном процессе.

На этапе отбора лексики и составления словника одной из важнейших проблем является выбор источников специальной лексики для создаваемого словаря. А.С. Герд в своих работах указывает следующие источники отбора терминов для словаря: обобщающие монографии и статьи ведущих ученых и специалистов-практиков; крупные вузовские учебники, как содержащие наиболее ясные и четкие определения понятий и терминов науки; все термины данной отрасли, представленные в БСЭ, в отраслевых энциклопедиях и словарях; рефераты, аннотации книг и статей, изобретения и патенты.

¹ Гринев С.В. Основы лексикографического описания терминосистем: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1990. 43 с.

² Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.

С.Н. Белухина, П.И. Браславский, С.Л. Гольдштейн, Т.Я. Ткаченко, А.Г. Кудрявцев подтверждают это мнение и называют основными источниками отбора учебную литературу, монографии, статьи в периодической печати, справочники, словари, классификаторы, тезаурусы, знания экспертов. Таким образом, по нашему мнению, источниками отбора терминов для методического словаря учебной дисциплины должны стать: программы учебной дисциплины; наиболее известные вузовские учебники по методике; монографии ведущих ученых-методистов; статьи в профессиональных периодических изданиях по педагогике, методике преподавания учебного предмета; методические издания для студентов и преподавателей.

Рассмотрим существующие критерии для эффективного и обоснованного отбора лексики в словник к словарю. При составлении словника результатом работы должен явиться детализированный информационный тезаурус. А.С. Герд, С.В. Гринев, В.В. Дубичинский и другие исследователи рассматривают в качестве критериев отбора следующие: полезность, частота встречаемости, системность; полнота терминологии; семантическая целостность и неразложимость. В качестве основы для отбора терминов в методический словарь нам кажутся наиболее обоснованными следующие критерии: употребительность (частотность употребления) термина в специальных текстах; полезность (семантическая ценность) – важность с точки зрения науки, являющейся основой учебного предмета, и методики ее изучения; полнота терминологии, полнота покрытия предметной области; системность – образование терминосистемы.

Отбор терминов в словник может производиться различными методами. Частотный метод отбора терминов представляется нам весьма обоснованным. Сущность этого метода заключается в обработке определённого текста или совокупности текстов с целью определения частоты употребления каждого из слов. Полученный список слов упорядочивается по частоте употребления. В лексикографической литературе существует мнение о том, что наибольшей достоверностью обладают слова, стоящие во главе частотного списка. Считается, что первые 50 терминов составляют основу языка предметной области. Существуют специалисты (В.П. Берков, С.Л. Гольдштейн, А.Г. Кудрявцев и другие), придерживающиеся иной точки зрения на принцип отбора понятий. По их мнению, составление словника зачастую проводится только на чисто интуитивной основе, а именно путем отбора в словарь так называемых основных важнейших терминов с точки зрения отдельных специалистов-экспертов – экспертным методом¹. В этом случае, составитель словаря фактически вынужден руководствоваться только своей интуицией, и, конечно, при этом существует опасность субъективизма. Поэтому составитель словника должен хорошо разбираться в состоянии данной науки, работать в непосредственном контакте с ведущими специалистами в данной области, и полученные результаты отбора слов для словника должны подвергаться проверке [Там же]. Ведущая роль в составлении словника терминологического словаря, конечно, принадлежит специалисту-предметнику. Еще одним вариантом отбора терминов является метод на основе систематизации понятий предметной области. На этапе отбора лексики и подготовки словника систематизация позволяет определить степень охвата и отражения отдельных тематических пластов специальной лексики, установить четкие рамки словаря, отсеив случайные термины, обеспечить полноту словаря. Она существенно облегчает отбор лексики, уменьшает влияние субъективных факторов и дает возможность самоконтроля. Кроме того, как отмечают С.Л. Гольдштейн, Т.Я. Ткаченко, П.А. Устьянцев, данный подход имеет ряд преимуществ: 1. Возможность представления всей суммы теоретической и эмпирической информации в обозримой форме; 2. Упорядочение и приведение к единому базису представлений разных экспертов, теорий различ-

¹ Берков В.П. Вопросы двуязычной лексикографии (словник). Л.: ЛГУ, 1973. С. 26.

ных научных школ; 3. Создание основы для анализа и планирования научной деятельности, поскольку системы знаний способствуют вскрытию противоречий в существующих представлениях о предметной области, помогают обнаружить допущенные неточности и «белые пятна», определить направления дальнейшего развития; 4. Отслеживание развития логической структуры знания: образование новых понятий, изменение связей между существующими, расширение их содержания; 5. Создаются условия для корректной и устойчивой передачи знаний, что в целом повышает уровень подготовки будущего специалиста.

Таким образом, мы приходим к выводу, что для выполнения цели методического словаря учебной дисциплины – сбор, систематизация и обобщение материала для дальнейшей передачи будущим специалистам, при разработке такого вида пособия необходимо учитывать обширный ряд факторов.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ОВД

Лыскова М.И.,
доцент кафедры философии,
иностраннных языков
и гуманитарной подготовки
сотрудников органов внутренних дел
ТИПК МВД России, к.ф.н.

Повседневная реальность последних лет свидетельствует о возросшем статусе иностранных языков в обществе и осознании государством, обществом и отдельной личностью языкового образования как необходимости и ценности. В современном обществе очевидно, что языковое образование является фактором, способствующим всестороннему развитию личности и расширяющим социальную и экономическую свободу человека. Языковое многообразие и многообразие культур являются неотъемлемым элементом мирового культурного наследия и основой межкультурного социального взаимодействия в любом поликультурном и мультилингвальном пространстве¹.

Культура социального и межкультурного взаимодействия в условиях развивающихся интеграционных и глобализационных процессов играет такую же важную роль, как и все остальные компоненты общей культуры специалиста, поскольку от нее зависит успешность деятельности, осуществляемой в современных условиях.

Современный этап развития российского общества характеризуется постоянными изменениями в политической и социально-экономической жизни в условиях формирования единого образовательного пространства в рамках Болонского процесса и переходу на федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения. В данном контексте актуальным становится практическое овладение специалистами иностранным языком не только как языком международного общения, но и как средством профессионально-личностного развития в процессе обучения, что может быть реализовано в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык». В связи с этим одним из важных направлений подготовки профессионалов сегодня выступает развитие не только собственно профессиональной, но и иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся, что также предполагает формирование готовности обучаю-

¹ Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2005. С. 10.

щихся использовать иностранный язык в целях самообразования и самосовершенствования.

Одним из ключевых понятий коммуникативного подхода в зарубежной и отечественной теории обучения иностранным языкам является иноязычная коммуникативная компетенция, отражающая способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности представляет собой процесс овладения обучающимися совокупностью компетенций: лингвистической (знание лексики, фонетики, грамматики и соответствующие им умения), прагматической (предполагает реализацию коммуникативной функции, порождение речевых актов) и социолингвистической (отражает социокультурные условия использования языка). Кроме того, формирование иноязычной коммуникативной компетенции тесно связано с когнитивным и эмоциональным развитием обучающегося, так как для порождения и понимания любого иноязычного высказывания необходим не только вербальный контекст.

Результатом образования в области иностранных языков должна явиться вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации (иноязычному общению на межкультурном уровне, адекватном взаимодействию с представителями других культур). Готовность к межкультурному социальному взаимодействию является одним из показателей сформированности вторичной языковой личности.

Расширение международных контактов и сотрудничество на всех уровнях, политика интеграции нашей страны в мировое образовательное и информационное пространство требуют от современного профессионала умения взаимодействовать с представителями других культур в целях личностного развития и осуществлять успешную межкультурную коммуникацию в профессиональной сфере. Социальный заказ предполагает постоянное совершенствование системы иноязычной подготовки, при которой владение иностранным языком как средством межкультурного и профессионально-делового общения становится важным компонентом профессиональной квалификации.

Объективная социальная потребность представителей различных профессий в овладении языком как средством международного обмена профессиональной информацией и опытом повлекла за собой актуализацию цели и модернизацию содержания обучения иностранному языку специалистов, выработку и теоретическую систематизацию объективных знаний о стремительно расширяющемся применении иностранного языка в профессиональной сфере.

В рамках профессионально ориентированного образования организация обучения иностранным языкам должна стремиться к достижению следующих целей: 1) формирование, развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для эффективного решения профессиональных задач; 2) развитие способностей и качеств, необходимых для формирования индивидуального и творческого подхода к овладению новыми знаниями¹. Иностранный язык рассматривается как инструмент достижения цели качественной профессиональной подготовки.

Вышеизложенные тезисы в полной мере относятся и к системе дополнительного профессионального образования МВД России. В создавшихся условиях, когда коммуникативная культура рассматривается как компонент профессиональной культуры личности сотрудника полиции, иноязычная коммуникативная компетенция становится

¹ Медведева Н.Е. Пути повышения качества преподавания иностранного языка // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 4. С. 64.

важным компонентом профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел.

В настоящий момент особую актуальность для системы дополнительного профессионального образования МВД России приобретает иноязычная подготовка сотрудников ОВД, привлекаемых к обеспечению мер безопасности и охране общественного порядка в период подготовки и проведения массовых мероприятий международного уровня. На ближайшие годы запланировано проведение ряда крупных массовых мероприятий международного уровня на территории России.

Такой социальный заказ предполагает постоянное совершенствование как языковой подготовки в вузах МВД России, так и системы специализированных курсов с языковой подготовкой для сотрудников органов внутренних дел в рамках дополнительного профессионального образования. Соответствующее методическое обеспечение учебного процесса призвано обеспечить целенаправленное овладение навыками устной речи на иностранном языке в наиболее типичных ситуациях профессионального общения.

Целью подобной подготовки является формирование иноязычной коммуникативной компетенции и расширение социокультурного кругозора сотрудников ОВД, которые позволят им с помощью языковых знаний адаптироваться и адекватно реагировать на наиболее типичные ситуации профессионального общения, а также будут способствовать успешному выполнению возложенных на них функциональных задач в иноязычной среде.

Основные задачи обучения в рамках подобной подготовки заключаются в развитии базовых умений и навыков во всех видах речевой деятельности (прежде всего в говорении) в заданных прагматических коммуникативных ситуациях, возникающих при выполнении служебных обязанностей в ходе подготовки и проведения массовых мероприятий международного уровня.

Содержание специализированного курса с языковой подготовкой предполагает, прежде всего, реализацию моделей ситуативно-обусловленного профессионального речевого общения в определенных коммуникативных ситуациях. Ситуационное моделирование служебной деятельности позволяет преподавателю организовать многократное повторение решения служебной задачи в многочисленных вариантах ситуаций. Кроме того, моделирование ситуаций предполагает использование в учебном процессе активных форм и методов обучения, способствующих прочности усвоения основных навыков и умений.

Таким образом, одной из задач в пределах данного курса является развитие навыков и умений, необходимых для того, чтобы осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры и принимать участие в межкультурной коммуникации в контексте профессиональной деятельности сотрудника ОВД. Необходимо подчеркнуть, что в современных условиях в рамках подобной подготовки очевидно первостепенное значение английского языка как языка международного общения.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции средствами английского языка подразумевает реализацию не только образовательных целей, но и воспитательных, направленных на повышение культурологического потенциала обучающихся, совершенствование их морально-нравственных качеств, формирование уважительного и толерантного отношения к духовным и материальным ценностям других стран и народов, развитие способности понимать взгляды представителей другой культуры. Иностранный язык в данном контексте является средством формирования поликультурного мировоззрения личности. Достижение образовательных целей способствует расширению кругозора обучающихся, повышению уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи.

Таким образом, обучение английскому языку сотрудников ОВД в рамках подобной подготовки представляет собой комплексное единство практического, общеобразовательного, развивающего, профессионального и воспитательного компонентов.

В основе концепции преподавания должна лежать система взаимосвязанных заданий и упражнений, направленных на активизацию и развитие всех видов речевой деятельности, что позволит осуществлять поэтапное, целенаправленное формирование языковых, речевых, коммуникативных навыков и умений.

Следует отметить, что диалогическая речь представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Все функции устного общения – информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная – осуществляются при этом в тесном единстве. Система упражнений и заданий, представленная в учебных материалах, должна быть направлена на закрепление и активизацию лексического материала и на развитие навыков диалогической речи на английском языке в наиболее типичных ситуациях профессионального общения с иностранными гражданами, возникающих при охране общественного порядка; на активизацию речемыслительной деятельности слушателей и многократное повторение способов решения той или иной служебной задачи в различных вариантах ситуаций, обеспечивая тем самым закрепление разговорных образцов в микроситуациях и готовя обучающихся к творческому их использованию в спонтанной речи. Поскольку формирование иноязычной языковой компетенции происходит непосредственно в ситуациях общения, обучающиеся воспринимают английский язык как средство социализации, общения к иной культуре, общения и взаимопонимания с иностранными гостями в потенциальных ситуациях повседневной и профессиональной жизни. Такая профессиональная, практическая и коммуникативная ориентированность процесса обучения английскому языку способствует повышению мотивации к его изучению.

Мы полагаем, что профессиональная направленность учебных материалов, взаимодействие всех видов речевой деятельности, цикличность работы, научно-обоснованный отбор языкового и речевого материала, системность подачи учебного материала способствуют развитию иноязычных речевых навыков в ситуациях профессионального общения и соблюдению социокультурных норм общения и, таким образом, являются основой формирования иноязычной коммуникативной компетенции сотрудника ОВД.

Методическая работа в рамках подобной подготовки сотрудников ОВД должна осуществляться с учетом проблемного, ситуативно-коммуникативного, тематического и социолингвистического принципов представления материала. Используемые языковые материалы должны быть актуальны, аутентичны, познавательны и информативны. Система работы с учебными материалами должна обеспечивать реализацию методических принципов системного, последовательного, дифференцированного, индивидуального, дозированного приобретения иноязычной коммуникативной компетенции.

В заключение хочется отметить, что иноязычная коммуникативная компетенция является сложным многокомпонентным и многоуровневым образованием, позволяющим личности постоянно совершенствовать свои умения и способности с целью более продуктивного участия в межкультурном общении на основе углубленного понимания поведения и речи партнера по общению в процессе выполнения профессиональной деятельности. Данная компетенция становится сегодня все более востребованной, поскольку она создает основу для профессиональной мобильности, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности.

ИЗУЧЕНИЕ КЛЮЧЕВОГО ТЕКСТОВОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

Мамедова Е.Г.,

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

Важнейшим условием воспитания языковой личности является развитие языковой способности, представляющей собой многокомпонентную структуру, которая включает интеллектуальный (общий), языковой и речевой (специальные) компоненты. *Языковой* компонент предполагает восприимчивость к семантике языковых единиц разных уровней, к лексическим и грамматическим значениям, осмысление языковой теории. *Речевой* – способность к звуко- и словотворчеству, владение умением построения связных лингвистических высказываний, умение продуцировать текст, насыщенный фигурами речи и тропами, владение средствами интонационной выразительности устной речи¹.

Формированию языковой способности служит целая система логико-языковых и творческих заданий, которые выполняются школьниками на разных этапах изучения языка. Процесс формирования языковой способности продолжается и в вузе. И это не случайно: восприятие и создание человеком речевых произведений (текстов) – одно из основных требований, предъявляемых к современному специалисту.

Эффективным способом развития языковой способности, восприимчивости к семантике единиц лексического уровня является изучение ключевого семантического поля (СП) художественного текста, которое позволяет обучающимся увидеть творческую индивидуальность автора, его языковую личность, специфику преломления в произведении фактов его внутреннего мира, «выделить слова и группы слов, имеющие устойчивый семантический ореол»² в творчестве писателя.

В работе по изучению ключевого семантического поля будем исходить из понимания СП как «множества лексических единиц (ЛЕ), обладающих интегральным семантическим признаком»³, отражающим в языке определенную понятийную сферу.

Исследование ключевого СП художественного текста предполагает обращение к компонентам СП, 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 развертывание 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. В рамках текстового поля периферийные единицы могут иметь контекстуальное значение.

¹ Пузанкова Е.Н. Формирование языковой способности учащихся при обучении русскому языку. Орел, 2004. С. 7.

² Романовская С.В. Ключевые семантические поля в художественном тексте // Семантика языковых единиц: доклады VI международной конференции. Т. 2. 1998. С. 347

³ Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. М.: Просвещение, 1989. С. 32.

Наиболее эффективным методом изучения ключевого СП художественного текста является групповая работа на занятии, позволяющая придать процессу исследования коммуникативный характер. Подобный подход к организации учебной деятельности позволяет обучающимся вести обмен мнениями, продуктивно работать в команде, вырабатывать общую позицию, принимать совместное решение.

Успешность такого занятия по изучению ключевого СП в художественном тексте обусловлена рядом факторов:

- знанием обучающимися правил работы в группе и владением навыками групповой работы,
- владением опытом фронтальной работы по исследованию СП под руководством преподавателя,
- удачным выбором художественного текста.

Предлагаем универсальный *алгоритм* учебных действий группы в ходе работы над совместным заданием, выполнение которого реализуется посредством речевой коммуникации:

- выдвижение каждым участником группы своих идей, гипотез, версий с попутным фиксированием их на рабочем листе,
- обсуждение предложенных идей и выработка группового решения,
- создание «продукта» работы, который может быть представлен как в словесной (в виде развернутого суждения по исследуемой проблеме), так и в словесно-визуальной форме (в виде схемы, коллажа, таблицы с попутным устным комментарием),
- отчет о результатах работы и представление «продукта» перед другими группами.

Работа с текстовым материалом на занятии строится по принципу «мозаики». Аудитория делится на малые группы – до 5 человек, каждой из которых предлагается анализ одного из аспектов текста. Изучению компонентов СП группами предшествуют такие этапы занятия, как мотивация аудитории к работе, целеполагание, теоретический блок (основные аспекты теории СП, особенности мировосприятия автора текста), переходящие во фронтальную работу обучающихся под руководством преподавателя по выявлению проблематики, темы и идеи текста, наименования ключевого СП.

Интересный материал для исследования ключевого текстового поля представлен в рассказе И. Бунина «Косцы». Состав данного текстового СП во многом обусловлен мироощущением писателя в период создания произведения (1921 г.), когда Бунин в полной мере ощутил трагическое начало новой эпохи: он стал свидетелем массовой жестокости, обилия жертв в обстановке революции и гражданской войны. Рассказ «Косцы» создан в эмиграции. Жизнь вдали от родных мест породила насущную потребность думать, писать о родине. В душе Бунина росло убеждение: Россия неотвратимо движется к трагическому финалу.

Автор со щемящим чувством боли вспоминает Россию былую. Перед его внутренним взором проходят дивные русские пейзажи, крестьянские лица – всё то, что казалось писателю гармоничным и цельным. В рассказе «Косцы» речь идет о рязанских крестьянах, их вдохновенном труде, берущем за душу пении во время сенокоса на орловской земле. Кажется, где бы ни были косцы, в Рязанской или Орловской губернии, – везде слышится их протяжная песня о родной стороне.

Учебное сотрудничество участников исследования в работе с текстовым материалом предполагает обращение групп к основным компонентам ключевого текстового поля «Родина».

Задание для I группы (работа с ядром поля):

Выявить примеры употребления в тексте гиперлексемы поля. Определите, какое значение лексема реализует в тексте рассказа.

Смысловой доминантой, ядром исследуемого семантического поля является лексема *родина*, которая реализует в рассказе И. Бунина свое прямое номинативное значение «отечество, родная страна»¹. Участники группы приходят к выводу, что примеры употребления в тексте слова *родина* немногочисленны: «мы были дети одной своей *родины*», «нет подлинной разлуки с ней, с *родиной*». Однако это не снижает значимости ее смысла. Семантика слова не остается неизменной, она расширяется под влиянием контекста, и слово приобретает новые смыслы. Именно вокруг слова *родина* формируется структурный каркас ключевого семантического поля текста.

Задание для II группы (работа с ядерной областью поля): *Выявить и проанализировать основные компоненты ядерной области текстового поля «Родина»: однокоренные слова, синонимические ряды. Определить их роль в реализации авторского замысла.*

Участники исследования отмечают, что *ядерная область* текстового СП «Родина» неоднородна по своему составу. Ближе всего к ядру расположены синонимичные слову *родина* лексемы: *Россия, Русь, страна, сторонушка, Земля-Мать, Мать-Сыра-Земля, места*. Их смысл самым тесным образом сближается с семантикой гиперлексемы *родина* в контексте бунинского рассказа. Трепетное отношение автора к родной земле эксплицируется в художественном тексте, благодаря специфике написания: *Земля-Мать, Мать-Сыра-Земля*, а также особому контекстуальному партнерству приведенных субстантивов: благословенная Богом *страна*, родимая *сторонушка*, наши орловские *места*.

В составе ядерной области СП II группа находит лексическую парадигму, представленную однокоренными словами: *родимая страна, кровное родство, хлебородное поле, родное небо*, которые, как и ядерная лексема, выступают в своем прямом значении. Большинство из них обладает ярко выраженной коннотацией, благодаря которой читателю передается и искренняя любовь автора к своей стране, и гордость за нее.

Значение лексемы *родина* актуализируется в семантике существительных с пространственным значением, которые, будучи в большей степени удаленными от ядра, чем упомянутые выше лексические парадигмы, также входят в состав ядерной области исследуемого семантического поля. Их денотаты в сознании автора и каждого русского человека связаны с понятием *родина*: *дорога* (старая большая), *поле* (хлебородное), *глушь* (девственная, преисполненная волшебными силами), *дебри* (дремучие), *топи* (болотные), *пески* (летучие), *даль* (бесконечная, заповедная), *лес* (березовый), *небо* (родное).

Задание для III группы (работа с периферийной областью поля):

Выявить периферийные компоненты ключевого текстового поля, связанные с гиперлексемой ассоциативно. Определить их роль в расширении границ СП.

Работа с текстом показывает, что периферию текстового семантического поля «Родина» составляют слова, которые в узуальном употреблении практически не связаны с данной темой, но в окказиональном значении, которое они обретают в рассказе «Косцы», соотносятся с ней. Это касается семантической парадигмы, представленной значительным числом абстрактных существительных, характеризующих русскую зем-

¹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 тысяч слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. 4 изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. С. 681.

лю, особенности русской души: «вечная полевая тишина, простота, первобытность с какой-то былинной свободой и беззаветностью», «чисто русская красота», «необыкновенное, всепрощающее великодушие».

Периферийная часть текстового семантического поля «Родина» представлена прилагательными, качественно характеризующими Россию. Они обладают яркой коннотацией и выражают авторское отношение к родине, которое колеблется от восторга и глубокого почитания (*любезная, беспредельная, девственная, благословенная*) до тревоги и боли за Россию (*забытая, неверная, гибельная*).

Особого внимания заслуживает еще один периферийный компонент семантического поля «Родина» – слово *песня*. У И. Бунина оно получает глубокое переосмысление и вырастает до образа-символа, символа России. Песня наполнена «невыразимой прелестью», потому что ей откликается сама природа, потому что отражает она неосознаваемое, но кровное родство между людьми и русскими просторами. Душа поющих косцов плачет: ведь они расстаются с родимой сторонешкой, со своим счастьем, со своими надеждами:

Ты прости-прощай, любимый друг,
И, родимая, ах да прощай, сторонешка!¹

Они не просто поют, они тоскуют по старой, исконной России. Писатель-рассказчик слышит в этой песне что-то пророческое, его томит предчувствие надвигающихся на Россию «окаянных дней», которые положат конец и счастью, и надеждам. «Ты прости-прощай, родимая сторонешка», – поют косцы. Слова из песни Бунин повторяет в рассказе несколько раз, потому что тоже прощается с родимой стороной, хотя всем сердцем чувствует, что нет ему подлинной разлуки с ней, с родиной.

Совместная работа по решению учебной задачи, поставленной перед каждой группой, завершается отчетом о достигнутых результатах и представлением «учебного продукта».

Завершает групповое занятие по исследованию ключевого текстового поля рефлексия, в ходе которой участники групп оценивают:

- Качество своей работы, степень активности участников исследования,
- Выходят на новый уровень осмысления рассказа, который они достигли благодаря обращению к его ключевому текстовому полю.

Благодаря кропотливой работе с конституирующими единицами ключевого семантического поля рассказа И. Бунина «Косцы», участники групп почувствовали, что смысловая доминанта поля, лексема *родина*, является семантически ёмкой и включает в свое значение множество смыслов, не характерных для узувального употребления слова. Обращение к ключевому семантическому полю рассказа в полной мере позволяет нам понять глубину и драматизм мироощущения писателя, его гражданскую позицию.

Эффективность занятия по изучению ключевого СП художественного текста в форме учебного сотрудничества не вызывает сомнений, поскольку групповая работа:

- обеспечивает вовлеченность всех участников образовательного процесса в совместную активную деятельность, повышает уровень позитивной взаимозависимости и мотивации к успеху;
- улучшает качество познавательной деятельности обучающихся;
- способствует выработке способов поведения, направленных на гармонизацию отношений с окружающими;
- повышает коммуникативную культуру личности;
- развивает восприимчивость к семантике лексических единиц текста,
- способствует развитию языковой способности.

¹ Бунин И.А. Повести и рассказы. М.: Пресса, 1996.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ (УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

Муратова Е.Н.,

преподаватель кафедры иностранных
языков Волгоградской академии
МВД России, к.филол.н.

Компетентность является ключевым понятием современной образовательной парадигмы. Закон «Об образовании в Российской Федерации»¹ и стандарты высшего профессионального образования третьего поколения как концептуальные программные документы, как «государственный заказ» требуют формирования у будущих специалистов профессиональной компетентности.

Характеризуя компетентность как комплексный личностный ресурс (В.В. Беспалько, Ю.В. Варданын, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, В. Хутмахер, А.В. Хуторской, А.И. Щербаков и др.), ведущие ученые и практики выделяют ее важные составляющие:

1) определенные компетенции (необходимые для осуществления эффективной деятельности);

2) сформированное у личности ценностное отношение к данной деятельности².

Многогранность вузовского процесса подготовки специалиста обеспечивается многими взаимообусловленными факторами – структурой образовательной организации, особенностями ее материально-технической базы, деятельностью научно-педагогических кадров и обучающихся и др.

Основополагающим фактором, однако, является содержание образования, соотносимое с социальным заказом по подготовке будущего специалиста (юриста).

Подготовка специалистов в системе МВД осуществляется в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами³.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования характеризует область, объекты и виды профессиональной деятельности будущего специалиста и утверждает требования к подготовке в виде общекультурных и профессиональных компетенций.

Основная образовательная программа подготовки будущего юриста предусматривает изучение гуманитарного, социального и экономического цикла, к базовой части которого относится дисциплина «Иностранный язык».

Целью изучения дисциплины является развитие у обучающихся инструментальной компетенции во взаимосвязи ее коммуникативной, лингвистической и социокультурной разновидностей.

Наряду с прочими требованиями к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста, выпускник должен обладать способностью к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных язы-

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. М., 2012.

² Муратова Е.Н. Реализация специальных компетенций студента-филолога в рамках курса «Языкознание» [Электронный ресурс] // Компетентностно-ориентированная среда образовательного учреждения: опыт проектирования и реализации: материалы Региональной научно-практической конференции года (Волгоград, 23 января 2013). URL: <http://www.vspc34.ru>.

³ Устав ВА МВД России // Конференция сотрудников, сотрудников, работников и обучающихся Волгоградской академии МВД России (Волгоград, 22.04.2009).

ков. В данном случае дисциплина «Иностранный язык» способствует формированию «профессионально-коммуникативной компетенции»¹.

Отметим, что компоненты профессионально-коммуникативной компетенции (информационно-когнитивный, процессуально-деятельностный и мотивационно-аксиологический)² соотносятся с ключевыми программными требованиями к подготовке будущего юриста в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык»:

- знание лексического и грамматического минимума в объеме, необходимом для работы с иностранными текстами профессиональной направленности и осуществления взаимодействия на иностранном языке;
- умение читать и переводить иноязычную литературу по профилю подготовки, взаимодействовать и общаться на иностранном языке;
- владение одним иностранным языком на уровне бытового общения и основами профессиональной коммуникации.

Программа обучения иностранному языку будущих юристов рассчитана на 4 семестра (1-2 курс обучения). Основным видом учебной деятельности являются практические занятия, в качестве промежуточной аттестации предусмотрены зачеты и экзамен.

Структурно курс обучения иностранному языку разделен на несколько блоков: не зависимо от профиля специальности, присутствуют общекультурный / лингвострановедческий курс и общеправовой курс; отдельной блок посвящен изучению особенностей правоохранительных структур РФ и стран изучаемого языка; содержание блока специализированной подготовки соотносится с профилем избранной специальности – он включает характеристику деятельности эксперта-криминалиста, следователя и др.

В процессе изучения курса поэтапно усложняются финальные требования к обучающимся. Уточним сущность критерия «наличие языковой и коммуникативной компетенции» для разных этапов обучения:

- а) *достаточность* для дальнейшей учебной деятельности (общекультурный блок);
- б) *необходимость* для элементарной деятельности по изучению зарубежного опыта в области юриспруденции и для осуществления деловых контактов на элементарном уровне (общеправовой курс);
- в) *необходимость* для квалифицированной, информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового служебного партнерства (блок специализированной подготовки) (курсив наш).

Формирование и развитие навыков и умений иноязычного общения происходит при обучении всем видам чтения адаптированной и оригинальной (в том числе, специальной и страноведческой) литературы. Наличие профессионализмов и языковых реалий является приоритетным условием для отбора текстов.

Наряду с формированием профессионально ориентированного словарного запаса происходит расширение кругозора и пополнение социокультурных знаний будущих юристов. В частности, при изучении темы «Профессия – юрист» для ознакомительного чтения предлагается текст «Типы юридических профессий в Великобритании»; после работы с текстом «Базовые категории преступлений в США» обучающиеся углубляют свои профессиональные знания по теме «Классификация преступлений».

¹ Желнова О.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях среднего профессионального учебного заведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 25 с.

² Там же.

Обучение грамматике является не самоцелью, а способствует формированию и развитию навыков перевода иноязычных текстов различного характера. Например, при освоении языковой парадигмы иностранного языка обучающиеся знакомятся с различными видами служебной документации (анкета, рапорт, протокол, заявление о краже и др.) и осуществляют анализ грамматических конструкций, типичных для определенного жанра.

Устная и письменная передача информации (участие в диалоге или беседе; ситуациях типичного служебного общения; выражение собственного мнения; сообщение требуемой профессиональной информации; понимание сообщений профессионального характера, составление плана, сообщения, резюме, перевод и др.) также соответствуют требованиям к уровню подготовленности будущего специалиста – уметь дифференцированно применять знания иностранного языка в изменяющихся ситуациях профессионального общения.

В заключение отметим, что в ходе выполнения различных видов работы, предусмотренных программой дисциплины «Иностранный язык» (практические занятия, объединенные занятия, внеаудиторное чтение, контрольная работа, НИРКС) и междисциплинарного взаимодействия в рамках образовательного процесса, происходит комплексное формирование общекультурных компетенций будущего юриста:

- При изучении иностранного языка совершенствуется первичная языковая личность и формируется вторичная языковая личность;

- Изучение иностранного языка помогает использовать предметные и социокультурные знания при решении профессиональных задач (в части общения на иностранном языке), способствует кооперации с коллегами в процессе профессиональной деятельности;

- Практические навыки и умения, приобретенные в ходе изучения иностранной лингвокультуры, в синтезе с ценностными ориентациями, мотивами будущего специалиста в области юридической сферы помогают проявлению толерантности, учат социальному взаимодействию с учетом этно-культурных и конфессиональных различий;

- Работа с различными информационными ресурсами и технологиями позволяет применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации и передачи информации (в части изучения иностранного языка).

Таким образом, общекультурные компетенции или «обладание определенными знаниями, умениями и готовность для эффективной деятельности в конкретной ситуации»¹ способствуют формированию профессиональной компетентности будущих юристов.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОВРЕМЕННЫЙ ЭТИКЕТ»

Орехова М.В.,

и.о. заведующего кафедрой русского языка
Орловского государственного аграрного
университета, к.филол.н.

Современный выпускник вуза – это не только квалифицированный специалист, готовый к профессиональной деятельности в избранной сфере, это прежде всего все-

¹ Бойко В.Н. Компетентностный подход в обучении иностранному языку в высших технических учебных заведениях в условиях модернизации Высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/nbuv.gov.ua/ПорталНауковаперіодика..._pps/2011_10/boiko.pdf.

сторонне развитый человек, готовый к диалогу с различными партнёрами, в том числе и с зарубежными, к аргументированному отстаиванию собственной позиции, к взятию на себя ответственности за принятые решения. Поэтому, помимо специальных дисциплин, студенты изучают предметы, способствующие развитию общекультурных компетенций: «Русский язык и культуру речи», «Культурологию», «Политологию», «Социологию», «Этику и психологию общения» и др. Студентам ОрёлГАУ в качестве курса по выбору среди прочих предложена и дисциплина «Современный этикет».

Цель изучения данной дисциплины – формирование у студентов представления о современных правилах поведения в обществе, умения пользоваться этими правилами, критически оценивать собственные поступки. Без соблюдения общепринятых правил этикета молодой человек едва ли сможет установить контакт с будущим работодателем и коллегами, с руководством, с друзьями, с окружающими людьми, с которыми он соприкасается в различных жизненных сферах, едва ли сможет избежать натянутости в отношениях и успешно выйти из какой-либо конфликтной ситуации. Следовательно, студент вуза, готовящийся к самостоятельной взрослой жизни, должен иметь представление о правилах поведения в обществе и культуре общения, быть разносторонне развитой личностью, готовой к открытому взаимодействию с разными партнёрами, строящей взаимоотношения с людьми на нравственных основах, обладающей высоким уровнем внутренней культуры.

На занятиях по дисциплине «Современный этикет» рассматриваются разные темы, предпринимаются попытки найти ответы на многие вопросы, не всегда простые и однозначные, при этом используются различные формы работы, методы и приёмы обучения и представления учебного материала. В рамках данной статьи хотелось бы остановиться на анализе упражнений, способствующих развитию речевой и коммуникативной культуры студентов. При этом главное внимание уделяется языковым средствам, отбор и использование которых зависит от ситуации общения.

Первое занятие по данной дисциплине посвящается теме «Культура поведения», в рамках которой рассматриваются вопросы, связанные с культурой речи, культурой внешности и быта, но наибольшее внимание уделяется культуре общения. Чтобы на практике освоить правила знакомства и представления, студентам предлагается кратко рассказать о себе преподавателю и остальной части группы. Данное упражнение направлено на формирование навыков самопрезентации. Оно требует от учащегося умения отбирать нужные сведения, озвучивать их, контролировать свои эмоции, не стесняясь, говорить о своих лучших качествах. После всех выступлений группа обсуждает наиболее удачные и неудачные моменты и делает выводы о том, каких правил представления нужно придерживаться, чтобы производить положительное впечатление на собеседников. Поскольку первое впечатление во многом определяет ход дальнейшего общения и взаимодействия, его важность нельзя недооценивать, следовательно, навыки самопрезентации незаменимы в процессе формирования коммуникативной компетентности и развития речевой культуры студента.

Необходимо уделить внимание и формулам речевого этикета: выражениям приветствия и прощания, просьбы и благодарности, приглашения и извинения. Обычно студенты хорошо знают, в каких ситуациях нужно употребить слово «Здравствуйте», а в каких ограничиться формой «Привет». Тем не менее, стоит ещё раз вместе с ними проговорить наиболее употребительные формулы речевого этикета, обращая внимание на их этимологию. Особое внимание нужно обратить на формулу извинения. В речи многих людей, в том числе и студентов, нередко звучит слово «Извиняюсь», недопустимое с точки зрения культуры речи и правил речевого этикета. Если студентам объяснить, каково значение постфикса *-сь*, то они быстро понимают, что в речи нужно употреблять слово «Извините». Наибольшую ценность данное упражнение приобретает, ес-

ли в группе есть студенты-иностранцы, являющиеся носителями других языков. Для них будет наиболее полезно побольше узнать о культуре и традициях той страны, где они обучаются, и того общества, в котором они живут. Кроме того, можно сопоставить этикетные формулы разных языков. Это будет способствовать более глубокому пониманию менталитета собственного народа и усвоению культуры других народов, с которыми мы в современном мире находимся в тесном взаимодействии.

Говоря об этикетных формулах, применяемых при приветствии, нельзя не упомянуть об основных правилах. Важно обратить внимание на порядок приветствия, в соответствии с которым первым приветствует мужчина – женщину, младший по возрасту – старшего, младший по должности – занимающего более высокое положение и т.д.¹ При этом можно использовать кейс-метод, состоящий в том, что учащимся предоставляется возможность проанализировать конкретный учебный материал, который может быть представлен как случай из жизни, снятый фильм или видеоматериал, как решение, принятое в конкретной ситуации и предлагаемое учащимся для рассмотрения и оценки². Говоря о культуре общения, лучше всего предлагать студентам для анализа такие ситуации, в которых каждый из них может оказаться во время обучения или в дальнейшей профессиональной деятельности, например:

1. В коридоре женщина обгоняет сослуживца. Кто из них здоровается первым?
2. Кто первым здоровается: подчинённая или её начальник-мужчина?
3. Обязательно ли рукопожатие при встрече мужчин?

Рассмотрев подобные случаи и ответив на поставленные вопросы, студенты начинают ориентироваться в различных ситуациях общения и учатся находить из них достойный выход, тем самым повышая уровень собственной коммуникативной компетенции.

Рассматривая понятие «культура общения», нельзя не привлечь внимания студентов к формулам обращения к собеседнику в процессе общения. Общеизвестно, что во многих языках мира есть специальные слова для обращения к слушателю: *miss, mistress, mister* (англ.), *Fräulein, Frau, Herr* (нем.) и т.д. Аналога подобным формам в русском языке студенты найти не могут, предлагая обращения типа «девушка», «женщина», «мужчина» и т.д. Необходимо акцентировать их внимание на том, что подобное обращение является нарушением этикетных требований, следовательно, должно быть исключено.

Наконец, на протяжении всего времени изучения дисциплины «Современный этикет» необходимо обращать внимание не только на культуру речи, не только на культуру общения и соблюдение правил поведения в обществе, но и на культуру слушания. К сожалению, далеко не все учащиеся владеют навыками эффективного слушания, в то время как умение слушать играет огромную роль не только в процессе межличностного общения, но и в учебной и в дальнейшем в профессиональной деятельности. Следовательно, на каждом занятии стоит обращаться к этой проблеме, используя разные формы работы. Например, когда один из студентов выступает перед группой с подготовленным сообщением, после его речи нужно обязательно обсудить её содержание, задать слушателям вопросы по рассматриваемой теме, чтобы понять, насколько хорошо усвоен предложенный материал. Возможна и организация обсуждения сообщения с целью более глубокого понимания и усвоения материала.

Выполнение описанных упражнений способствует повышению уровня коммуникативной и речевой культуры студентов, а также общего уровня их внутренней культуры. При этом очень важно, чтобы между студентами и преподавателем существовал

¹ Современный этикет / автор-сост. Н.В. Белов. Минск: Харвест, 2008. С. 20.

² Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. С. 93.

открытый диалог, чтобы студенты чувствовали, что их становление и развитие действительно важны для педагога, ощущали его искреннее желание помочь им социализироваться и комфортно существовать в современном мире. От преподавателей вузов во многом зависит то, какими будут их студенты, потому что именно преподаватели демонстрируют молодым людям образец поведения в обществе. Без соблюдения норм этикета невозможно формирование поликультурной личности, способной к гармоничному существованию в современном обществе, наделённой не только толерантностью, но и уважением к культуре и ценностям своего и других народов. Изучение требований этикета и развитие умения вести себя в обществе способствует формированию личности с высоким уровнем речевой и коммуникативной культуры, готовой к открытому диалогу и эффективному взаимодействию с друзьями, коллегами по работе, руководством, зарубежными партнёрами.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЕМЫХ К ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пестова Е.В.,

доцент кафедры иностранных языков
Барнаульского юридического
института МВД России, к.п.н.

В настоящий период изучению иностранных языков придается огромное значение во всем мире. Потребность в изучении языков диктует, главным образом, экономика. Становится очевидным, что владение основными языками международного общения является залогом удачной карьеры будущего юриста, экономиста, менеджера.

Изучение иностранного языка является важным средством подготовки курсантов к практической деятельности. Практическая направленность преподавания есть основное условие появления смысла учебной деятельности¹. Диапазон учебно-практических целей достаточно широк и необязательно связан с узкопрофессиональной подготовкой. Главное – научить курсантов ориентироваться в типичных ситуациях общения, в печатной и музыкальной продукции страны изучаемого языка, в реалиях своей страны, в реалиях страны изучаемого языка, в специальной литературе по профессиональным интересам, в типичных профессиональных ситуациях, в произведениях искусства, в филологических явлениях. **Ориентировочная деятельность с опорой на иностранную речь** составляет главную цель практической подготовки по иностранному языку. Эта деятельность включает восприятие ситуации, осознание проблемы общения, выбор коммуникативной цели, поиск решения проблемы в общении, достижение коммуникативной цели и результата. Результат общения является основным показателем готовности студентов 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 описания технического устройства, небольшого реферата по специальной статье, самостоятельных высказываний о произведениях искусства. 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 и др.

¹ Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007.

Согласно социальному заказу стране нужны специалисты, действительно владеющие иностранным языком. Изменились также интересы и потребности обучающихся: многие из них осознают необходимость изучения иностранного языка как способствующего их профессиональному росту.

Говоря о роли иностранного языка в становлении будущего специалиста, следует уделить отдельное внимание его возможностям в развитии интеллекта. В процессе изучения иностранного языка активизируются такие психические процессы, как внимание, память, мышление, речь, воображение, развивается интеллект. Ученые пришли к выводу, что студенты, углубленно изучающие язык, в значительно большей степени, чем другие студенты, склонны к абстрактному и аналитическому мышлению, у них более развиты воображение и интерес, они обладают более высоким творческим потенциалом и более быстрой обучаемостью.

Знание иностранного языка вызывает чувство уважения к культурным достижениям другого народа, осознание сопричастности к его проблемам и трудностям, стремление к культурному сотрудничеству с зарубежными странами.

Таким образом, иностранный язык выступает средством развития профессиональной компетенции будущего специалиста, а также средством, обеспечивающим диалог культур¹. Диалог культур раскрывается в качестве аксиологического содержания аксиосферы личности будущего специалиста. В этой связи лингвистическое образование должно включать лингвострановедческий аспект, расширяющий диапазон использования юридического образования. Это даст возможность выпускникам, обладающим лингвистической компетентностью, работать не только по своей специальности, но и в качестве референтов с выходом на международное сотрудничество.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рослякова В.Н.,
старший преподаватель кафедры
иностраных и русского языков
Орловского юридического института
МВД России имени В.В. Лукьянова

В современной методике преподавания иностранного языка мультимедийные технологии является приоритетным направлением, органично сочетающимся с традиционными методами. Успешность применения мультимедийных технологий, представляющих собой совокупность аппаратных и программных средств, связана с возможностью восприятия человеком информации одновременно несколькими органами чувств

Употребляемый сегодня термин «мультимедия» можно определить, как совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение.

Мультимедийные технологии позволяют программно соединить слайды текстового, графического, анимационного характера с результатами моделирования изучаемых процессов. Это дает возможность воплотить на новом качественно более высоком уровне классический принцип дидактики – принцип наглядности. Мультимедийные обучающие технологии – это совокупность технических средств обучения и дидактиче-

¹ Зимняя И.С. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.

ских средств обучения носителей информации. Мультимедийные средства обучения можно классифицировать по ряду признаков: по функциональному назначению; по типу обучения; по характеру представления информации; по характеру воздействия на органы чувств. Технические мультимедийные средства обучения включают, как правило: мультимедийный компьютер, укомплектованный звуковой стереокартой, приводом DVD/ CD – ROM, звуковыми стереоколонками, микрофоном, видеокартой; WEB - камеры для проведения телеконференций и визуального общения; различные экраны; устройства аудио- и видео воспроизведения и отображения информации; устройства дистанционного управления техническими средствами.

Наличие на кафедре аудиторий, оснащенных мультимедийным оборудованием и лингафонных кабинетов, позволяет преподавателям в полной мере использовать в образовательном процессе современные мультимедийные технологии. На практических занятиях по иностранному языку применяются обучающие и контролирующие программы, различные мультимедийные материалы, видеофильмы и видеосюжеты.

Большое внимание уделяется работе с компьютерной программой Power Point, которая зарекомендовала себя как эффективное средство подготовки и демонстрации презентаций при обучении всем видам речевой деятельности. Для создания мультимедийных презентаций используются и другие компьютерные программы, а также Интернет.

Мультимедийная презентация представляет собой сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда. Как правило, мультимедийная презентация имеет определенную структуру, организованную для удобного восприятия информации. Динамичный визуальный и звуковой ряд позволяют преподавателю донести необходимую информацию в наглядной, легко воспринимаемой форме.

Презентации позволяют сочетать текстовую, аудио- и видеонаглядность, и могут быть успешно использованы для формирования и развития фонетических, грамматических и лексических навыков обучающихся. Мультимедийная презентация характеризуется, как способ предъявления творчески переработанной преподавателем, адаптированной для обучающихся языковой информации в виде логически завершенной подборки слайдов по определенной лексико-грамматической теме.

Мультимедийные программы обладают почти неограниченными графическими и цветовыми возможностями, что позволяет представить любой вид деятельности в форме анимации, картинок, таблиц, схем и т.д.

Презентации предоставляют преподавателю значительные возможности в организации и проведении практического занятия: в управлении вниманием обучающихся, в поддержании их познавательного интереса; в осуществлении контроля за усвоением и систематизацией изученного материала; в правильном распределении учебного времени; в сочетании аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся.

Зачастую на занятии возникает необходимость комбинированного набора различных видов средств наглядности. Программа Power Point и её продукт (презентация) обладают рядом свойств, которые отличают их от традиционных средств представления наглядности. К ним относятся:

- интерактивность – способность определенным образом изменяться и реагировать на действия пользователя, что позволяет ему определять порядок и объём представляемой информации, а также вносить необходимые изменения в одну и ту же презентацию;
- мультимедийность - использование комплекса эффектов для представления информации (текст, звук, графика, мультипликация, видео) одним техническим средством;

- дискретность - смысловая завершенность отдельного слайда или группы слайдов;

- программная совместимость – возможность использовать объекты из других программ, например из приложений MS Office.

Оформительские возможности программы Power Point не противоречат требованиям, предъявляемым к традиционной наглядности, напротив, дополняют их, и делают более совершенными и эффективными.

Успешному проведению занятий с применением современных мультимедийных технологий способствует созданная в методическом кабинете медиатека поступающих и хранящихся мультимедийных материалов. Планируя практическое занятие, преподаватель имеет возможность просмотреть и проанализировать все имеющиеся на кафедре мультимедийные материалы по изучаемой теме, наметить задачи применения мультимедийной презентации и при необходимости сократить или увеличить количество слайдов.

В технологии использования в учебном процессе мультимедийных презентаций следует выделить несколько этапов: подготовительный, преддемонстрационный, демонстрационный, последедемонстрационный.

Подготовительный этап включает в себя отбор необходимого материала, анализ и создание мультимедийной презентации. В преддемонстрационный этап входят снятие языковых трудностей, проверка понимания ранее изученных языковых единиц и речевых образцов, повторение необходимого грамматического материала.

На демонстрационном этапе формулируются цели и задачи для обучающихся, и происходит предъявление нового материала с комментарием преподавателя, работа над содержанием каждого слайда, при необходимости повтор нужных слайдов.

Последедемонстрационный этап включает вопросно-ответные упражнения, самостоятельную работу обучающихся, подведение итогов показа презентации.

При подготовке учебно-методических комплексов по иностранному языку важная роль отводилась созданию новых и систематизации имеющихся на кафедре мультимедийных материалов. Дидактические возможности мультимедийных средств обучения позволяют коренным образом преобразовать весь процесс практического обучения иностранному языку. Поскольку, как известно, обучение речевой деятельности не может быть эффективным вне реальной действительности, т.е. вне процесса самой речевой деятельности, постольку неизбежно возникает сложная проблема моделирования такой действительности в неязыковой среде в учебных целях. На помощь преподавателям, ищущим способы воспроизведения искусственной языковой среды – реальной действительности приходят современные мультимедийные средства обучения. Они повышают наглядность обучения, являются источником информации, позволяют создать спонтанно возникающие ситуации общения, что очень важно для преподавателя иностранного языка, т.к. в ситуациях общения речевые навыки усваиваются и развиваются непроизвольно и быстрее, чем в учебных ситуациях. Применение мультимедийных средств обучения способствует также увеличению доли самостоятельной работы каждого обучаемого, повышению темпа практического освоения иностранного языка, тренирует внимание, творческое воображение, расширяет знания, снижает утомляемость.

Практика убедительно показывает, что использование современных мультимедийных технологий возможно на всех этапах обучения иностранному языку. Эффективность их применения во многом зависит от компетентности преподавателя и правильной интеграции мультимедиа в образовательный процесс.

ЧТЕНИЕ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Синина А.И.,
преподаватель кафедры иностранных
языков Волгоградской академии
МВД России, к.филол.н.

Обучение иностранному языку в вузе подчинено решению практических задач, с которыми сталкивается специалист-нефилолог в профессиональных целях. Поэтому любая языковая подготовка в высшем учебном заведении напрямую зависит от особенностей профессиональной деятельности подготавливаемых кадров. Как правило, потребности специалиста в области иностранного языка сводятся к частотным случаям обращения к последнему, а именно выявлению потенциальных ситуаций применения знаний иностранного языка.

Практика подтверждает тот факт, что у специалистов-нефилологов применение иностранного языка в профессиональных целях ограничивается только чтением литературы на иностранном языке, очень редко деловой перепиской с партнерами. В связи со сказанным хотелось бы отметить, что чтение – один из важнейших видов речевой деятельности для выпускников неязыковых вузов.

Чтение на иностранном языке предусматривает решение следующих задач: определение степени необходимости текста, его тематической направленности; извлечение необходимой информации по теме; подробное изучение текста на иностранном языке (официальная документация, инструкции и т.д.). Учитывая перечисленные потребности, выделяются следующие виды чтения, необходимые для работы с иноязычным текстовым документом.

Безусловно, основным способом чтения при овладении следующими его видами, является чтение про себя. По классификации видов чтения, предложенной С.К. Фоломкиной¹, выделяются: *поисковое, просмотровое, ознакомительное и изучающее* чтение.

Поисковое чтение – это установление искомой информации в любом ее выражении (цифровые, графические данные). Подобный вид чтения используется как сопутствующее упражнение для развития навыка чтения. Приведем примерные задания по данному виду чтения:

- подберите факты, которые относятся к теме/иллюстрации/ утверждению...;
- укажите абзацы/части текста, в которых говорится о...;
- отметьте части текста, дающие ответы на следующие вопросы;
- найдите в тексте определение/вывод/термин и зачитайте его (задание дается до прочтения текста).

Просмотровое чтение применяется для маркировки текста в качестве «нужности» материала. Тренировочными упражнениями, способствующими развитию данного вида чтения можно считать те, в которых студентам предлагается самостоятельно выбрать подходящие по заданию (тематике) тексты. Дать краткое обоснование своего выбора текста, указать критерии отбора. Отметим, что данный вид чтения может применяться не только по поиску необходимой лексической информации, но и для разграничения грамматических явлений. Например; предлагаются тексты, из которых необходимо указать те, где есть притяжательный падеж (текст в 10 –15 предложений). Также применяются задания следующего характера:

- определите о чем абзац/часть текста/текст/статья/книга;

¹ Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: «Высшая школа», 1987. С. 177-191.

- рассматриваются ли в абзаце/части текста/тексте/статье/книге следующие вопросы;

- найдите самостоятельно текст, в котором рассматривается данный вопрос.

Точность понимания – одно из ключевых условий для *изучающего* чтения, в связи с этим, допускается неоднократное прочтение информации, проверочный перевод текста на родной язык.

Даются задания, следующего плана:

- переведите весь текст/части текста;
- сравните оригинал текста и переведенный на русский язык;
- сократите текст до возможного предела.

Ознакомительное чтение предполагает перенос навыков чтения с родного языка на иностранный, используется на протяжении всего периода обучения иностранному языку. Формирует и развивает устную иноязычную речь. Поскольку цель данного вида – понимание основной информации прочитанного текста, то у студентов возникает необходимость высказываться по конкретному, понятому содержанию.

Виды заданий, используемые для ознакомительного чтения:

- прочитайте и ответьте на вопросы;
- прочитайте и отметьте утверждения, соответствующие содержанию текста;
- прочитайте и отметьте достоверность предлагаемых фактов (true/false);
- выпишите ключевые факты из текста;
- составьте список ключевых слов;
- приведите аргументы из текста, опровергающие/подтверждающие представленную информацию перед прочтением текста;
- составьте краткий план прочитанного текста.

Отбор материала для чтения следует вести с учетом аутентичности и доступности текста. Принимая в расчет то, что тексты будут предназначены для студентов неязыкового вуза, мы рассматриваем полуаутентичные тексты в качестве оптимального варианта данного соотношения. Полуаутентичными текстами мы считаем тексты, материал которых облегчен (лексически/грамматически) в соответствии с учебными задачами.

Рассмотренные виды чтения используются в различных формах учебной деятельности: групповой, парной, фронтальной.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Семененко Л.Н.,
старший преподаватель кафедры
иностраных и русского языков
Орловского юридического
института МВД России
имени В.В. Лукьянова

Период конца XX – начала XXI веков характеризуется наличием таких масштабных событий в мире и нашей стране как глобализация, интеграция, расширение мирового рынка, появление новых технологий, социально-экономические и политические реформы в России. Вне всякого сомнения, все это привело к значительному расширению международных контактов в различных сферах жизнедеятельности человека и, как следствие, возрос интерес к изучению иностранных языков. В этом смысле ино-

странный язык становится не только средством коммуникации, но и способом постижения иноязычной культуры. По словам С.Г. Тер-Минасовой, «изучение иностранных языков – это, разумеется, тоже весьма эффективный путь к обеспечению взаимопонимания между людьми, принадлежащими к разным культурам, то есть к межкультурной коммуникации»¹. Возникают новые приоритеты в области языкового образования. Появляется необходимость в воспитании поликультурной личности, что дает возможность понять себя, свою культуру и ее влияние на становление мирового мультикультурного пространства.

Под мультикультурной личностью мы понимаем творческий субъект, обладающий культурной компетенцией, имеющий позитивную Я-концепцию. Мультикультурная личность имеет навыки интеркультурной коммуникации, она отличается толерантностью, положительным отношением к себе и людям, умением вести диалог с представителями другой культуры.

Большую роль в воспитании поликультурной личности играют высшие учебные заведения. В вузовской среде происходит объединение молодежи в нескольких направлениях: они вовлекаются в учебную деятельность, они вступают в деловые контакты, у них появляются новые межличностные отношения с представителями разных этносов, конфессий, культур. Необходимо отметить тот факт, что в вузы приходят молодые люди, у которых уже сформированы определенные навыки межкультурного общения, полученные ими в детстве и юности по месту жительства. Но в студенчестве возрастает интерес к социальным, политическим, моральным проблемам, это, с нашей точки зрения, и есть период становления мультикультурной личности студента.

Огромная роль в деле формирования мультикультурной личности отводится учебному процессу и, конечно же, учителю. Если взаимоотношения ученика и учителя строятся на взаимоуважении, взаимопомощи, взаимодововерии, то это ведет к успешному всестороннему развитию поликультурной личности.

В этой связи позволю себе привести наглядный пример из собственного опыта. После окончания института мне пришлось поехать по направлению в сельскую школу для работы учителем немецкого языка. Как оказалось, это была новая среднеобразовательная школа в татарском селе с населением около 12 тыс. человек. Наполняемость классов – более 25 человек, причем для изучения иностранного языка классы не делились на группы, а многие дети плохо владели русским языком. Совершенно ясно, что у молодого неопытного преподавателя появилось множество проблем: языковой барьер, дисциплина на уроках, весьма скудные знания об обычаях и традициях татарского народа. Мне удалось найти неординарное решение: я предложила ученикам разделить урок на две части; первые 30 минут мы посвящали изучению немецкого языка, остальные 15 минут сами дети обучали меня татарскому языку и рассказывали о своих обычаях и традициях. И это сыграло свою положительную роль в нашей дальнейшей работе. Контакт был благополучно установлен, и мы плодотворно работали в течение двух лет. Почувствовав живой интерес со стороны учителя к татарскому народу и его культуре, ученики изменили свое отношение и к предмету, и к учителю, представителю другой культуры и иной конфессии. Более того, произошло взаимное обогащение знаниями о культуре двух народов: русского и татарского.

Описанные события относятся к 80-м годам прошлого столетия. В тот период проблеме воспитания поликультурной личности не уделялось достаточного внимания ни в лингвистике, ни в методике преподавания иностранных языков. За последние же годы проблема языкового поликультурного образования становится довольно широко обсуждаемой. Ей посвящены научные труды и монографии российских и зарубежных

¹ Тер-Минасова С.Г. Перевод как очень трудный путь к диалогу культур и единству народов // URBIetACADEMIAE. 2012. №1(3). С. 212.

исследователей. В конце прошлого века появляются работы, в которых авторы раскрывают проблемы самоопределения учащихся и студентов. Начинается процесс создания дидактической базы для самоопределения обучающихся средствами изучаемого предмета. Ученые указывают на тот факт, что иностранный язык выступает в качестве инструмента формирования разного типа самообразования: культурного, социокультурного, этнического, социального. В Европе появились предложения о включении «самоопределения» в общеевропейские стандарты по иностранным языкам. Как отмечает П.В. Сысоев в своей монографии, «для оптимизации процесса культурного самоопределения студентов средствами ИЯ, необходимо, чтобы **языковое образование** имело **поликультурную направленность**. Поликультурная направленность языкового образования включает, прежде всего, культурное разнообразие тематического наполнения учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам и языковым курсам по каждому типу культуры (этническому, социальному, религиозному, профессиональному, территориальному и т.п.), тем самым создавая благоприятные условия для культурного самоопределения студентов»¹.

Говоря о развитии поликультурной направленности личности в процессе изучения иностранного языка, нельзя не затронуть и процесс глобализации английского языка, что, по словам П.В.Сысоева, означает «процесс распространения и использования английского языка при коммуникации между представителями разных стран и культур по всему миру»². Здесь уместно привести мнение В.В.Сафоновой о том, что «глобализация английского языка сможет сыграть положительную роль, только если она будет способствовать минимизации языкового барьера с целью расширения культурного обмена между странами и народами и ни при каких обстоятельствах не будет переходить в языковую и культурную экспансию»³. Английский язык, являясь языком международного общения, дает возможность для общения не только между носителями языка и иностранцами. Он становится основным средством общения представителей разных стран и культур. В этом качестве английский язык отражает культурное разнообразие современных мультикультурных обществ и является одним из средств развития мультикультурной личности.

Немаловажную роль в воспитании и развитии языковой поликультурной личности студента играют и современные быстроразвивающиеся технологии, пользующиеся огромной популярностью у молодежи всего цивилизованного мира. Так, Интернет, к примеру, дает широкие возможности не только получать необходимую информацию о стране изучаемого языка, ее традициях, обычаях и особенностях в текстовом режиме. Студенты имеют великолепную возможность пользоваться видео- и киноматериалами, телекоммуникационной связью, работать в режиме on-line и тем самым повышать свою поликультурную компетенцию как на аудиторных занятиях по иностранному языку, так и при самостоятельной работе.

¹ Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика (на материале культуроведения США): монография. М.: «Издательство Глосса Пресс», 2008. 384 с.

² Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования = Conception of foreign language poly-cultural education: (на материале культуроведения США): монография. М.: Еврошкола, 2003. С. 40.

³ Сафонова В.В. Изучение языкового международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. С. 117.

О СБОРНИКЕ ТЕСТОВ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Семененко Л.П.,
профессор кафедры английской
филологии Орловского государственного
университета, д.филол.н., профессор

Исследовательская личность настоящего, состоявшегося лингвиста всегда многогранна, а при его обращении к теоретическому анализу иностранного языка к тому же не может не быть во многих отношениях «поликультурной». Это объясняется не только тем, что каждый изучаемый национальный язык есть одно из проявлений национальной культуры, но и тем, что описание языка предполагает существование той или иной национальной лингвистической традиции, которую лингвист-теоретик может принимать или отторгать, но которую он по крайней мере обязан знать и уметь высказывать по отношению к ней определенную диалогическую позицию. С этой точки зрения, например, Р.О. Якобсон (по праву считающийся одним из основателей и представителей московской, пражской и американской лингвистических школ) является не столько «космополитом» и «гражданином мира», сколько ученым, воплотившим в своем творчестве принцип «поликультурности» лингвистического мировоззрения.

Предлагаемый читателю проект сборника тестов по теоретической фонетике английского языка исходит из только что сформулированной предпосылки и, как надеется автор, содержит определенный элемент новизны подхода к построению учебных пособий по теоретическим курсам иностранного языка. То, что является в данном задатнике традиционным и не отличающим его от большого числа подобного рода пособий, это собрание тестов, построенных по принципу множественного выбора и снабженных ключами. То, что его отличает от простого набора тестов, это авторский комментарий к приводимым тестовым заданиям. Необходимость авторского комментария здесь обусловлена тем, что задатник предназначается не для проверки знаний студента преподавателем, а скорее для самопроверки студентом своего уровня владения предлагаемым теоретическим материалом. В этом случае обращение к ключам играет второстепенную роль и лишь подкрепляет уверенность студента в правильности его решения. Причем самопроверка исключает стремление просто угадать правильный ответ, «поиграть в лотерею», как это часто бывает при выполнении тестов на аудиторных занятиях. Комментарии к заданиям не содержат подсказки решения или каких-либо «наводящих» вопросов. Их цель — обозначить возможную линию рассуждений при поиске решений на поставленные вопросы. При этом автор не исключает, что студент избрет иную линию рассуждений, и в таком случае проблема будет сведена к рациональности решения.

В окончательном виде сборник будет содержать около 70 тестовых заданий, большинство из которых будет снабжено авторскими комментариями. Ниже приводятся образцы заданий и авторских комментариев к ним.

1. Автором высказывания: «При определении фонемы не следует прибегать к психологии, так как фонема является языковым, а не психологическим понятием», — был:

- а) Бодуэн де Куртене;
- б) Трубецкой;
- в) Джоунз.

Комментарий к заданию 1. Пытаться комментировать данное высказывание, взятое вне контекста его исходного употребления, — пустое занятие. Из этого высказывания явным образом следует, пожалуй, только одно: языковое понятие не является психологическим понятием. Это несколько негативистский подход к определению понятий: выявление того, чем данное понятие не является, оставляет много вопросов о том, чем все же определяемое понятие является. Если при этом учитывать, что многие современные концепции исходят из положения о том, что все, относящееся к существованию и функционированию языка, входит в компетенцию лингвистики (а сюда, очевидно, входит и психологический аспект языковой деятельности), то вопрос об истинном содержании понятия «языковое понятие» приобретает новое звучание. Так, в частности, можно вполне оправданно говорить о психологическом аспекте фонемы как языковой категории.

Если же вернуться к поставленному выше вопросу, то надо иметь в виду следующее. В лингвистике достаточно грубо и условно принято проводить границы между тремя принципиальными подходами к определению фонемы: (1) психологическим (оперирующим такими терминами как *восприятие*, *впечатление* и др.); (2) основанным исключительно на физических характеристиках рассматриваемого явления (это то, что в советское время называли «вульгарным материализмом»); (3) системно-структурным, оперирующим исключительно имманентными представлениями о внутреннем устройстве языка. Все три указанных ученых принадлежали к тому или иному из трех названных направлений исследования.

2. Как «психический эквивалент звуков языка» фонему рассматривал:

- а) Бодуэн де Куртене;
- б) Трубецкой;
- в) Джоунз.

Комментарий к заданию 2. Вообще, пользоваться в подобного рода случаях терминами *эквивалент*, *тип*, *инвариант* и т.п. надо предельно осторожно. Например, Л.В. Щерба отождествлял понятия «фонема» и «тип звука», за что был подвергнут справедливой и вполне обоснованной критике А.А. Реформатским. Не менее спорно использование в данном случае и термина *эквивалент*. Так, Академический Словарь русского языка приводит следующее определение термина *эквивалент*: «Нечто равноценное, равнозначное, равносильное другому, полностью заменяющее его. *Мое назначение в кандидаты профессорского института считалось уже эквивалентом лекционного испытания*. Пирогов, *Дневник старого врача*». Трудно представить себе ситуацию, в которой фонема «полностью заменяет» звук языка. Применительно к данному случаю наиболее уместен термин *инвариант*: в речи фонема как единица языка всякий раз представлена одним из своих вариантов. Но здесь нас в большей степени интересует не это.

Речь идет о различиях в определении фонемы представителями трех подходов к толкованию базовых фонологических понятий (см. комментарий к заданию 1). Если принимать негативистские дефиниции фонемы, то в результате мы бы получили примерно следующее. Являясь психическим эквивалентом звука, фонема не есть единица, обладающая внутренней системно-структурной значимостью (или это какая-то совсем «другая» фонема). Во-вторых, будучи отнесена к сфере абстрактных психологических репрезентаций, фонема не есть единство материальных физических характеристик некоего множества объектов (или опять же это другая, «неправильная», фонема).

3. Позиционное чередование аллофонов можно рассматривать как:

- а) синхроническое чередование;
- б) диахроническое чередование;
- в) внутреннюю флексию.

Комментарий к заданию 3. Задание предельно простое, не нуждающееся в развернутом комментарии. Вместо него предлагаю ограничиться толкованиями некоторых терминов, содержащимися в Лингвистическом энциклопедическом словаре (ЛЭС).

«**Чередование** (альтернация) — парадигматическое отношение между однородными единицами языка (единицами одного уровня), способными заменять друг друга в составе более крупных единиц, что обычно происходит при определенных синтагматических и/или парадигматических условиях».

Здесь нужно сделать только одну оговорку: аллофоны не являются единицами языка.

«**Синхрония** — состояние языка в определенный момент его развития как системы одновременно существующих взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов».

«**Диахрония** — историческое развитие языковой системы как предмет лингвистического исследования».

ЛЭС не содержит специальной словарной статьи «Внутренняя флексия» (хотя о внутренней флексии говорится в связи с толкованием других понятий), поэтому привожу дефиницию, взятую из Википедии:

«**Внутренняя флексия** — выражение грамматических значений при помощи изменения состава корня. Пример:

1. русск. *собирать* — собрать;
2. нем. *ziehen* (тащить) — *zogen* (тащили);
3. англ. *foot* (нога) — *feet* (ноги)».

Уверен, что, суммируя сведения, содержащиеся в предложенных дефинициях, можно легко ответить на вопрос о том, как можно рассматривать позиционное чередование аллофонов.

4. Выберите слово, при произнесении которого фонема / n / представлена своим вторичным (subsidiary) вариантом:

- а) *ten*;
- б) *tent*;
- в) *tenth*.

Комментарий к заданию 4. Задача проста, она лишь минимально осложняется тем, что для выбора предложены не два, а три слова. В случае выбора между вариантом (а) и одним из двух других вариантов сто процентов ответов исключили бы вариант (а) из числа предположительно вторичных. Важно иметь в виду, что определение типа варианта всегда предполагает определение фактора вариативности. Во многом аналогично вопрос ставится и в следующем случае.

5. Вариативность произношения в слове *continue* ([kəntinju/kontinju]) обусловлена:

- а) комбинаторно;
- б) позиционно;
- в) орфографически.

6. Определите характер процесса, лежащего в основе определения: фонема есть общий языковой прототип, который может отражаться в различных звуках речи:

- а) смысловозначение;
- б) абстрагирование;
- в) конституирование.

Комментарий к заданию 6. Оставим в стороне противоречивость определений самого термина *прототип* (который в разных случаях понимается то как «абстрактный образ», то как «репрезентативный пример», что все-таки предполагает различие уров-

ней абстракции). Важнее то, что данная постановка вопроса исходит из признания процедурного, функционального потенциала фонемы как единицы языка, а альтернативность ответов на поставленный вопрос свидетельствует о разнообразии выполняемых ею функций (причем предлагаемый на выбор список не представляет собой исчерпывающий перечень функциональных свойств фонемы). Подобную постановку вопроса находим и в следующих двух заданиях.

7. Фонема — языковая единица, позволяющая опознавать (идентифицировать) слова и выражения языка. В этом определении отражена одна из трех функций фонемы:

- а) делимитативная;
- б) кумулятивная;
- в) рекогнитивная.

8. Фонемы — «кирпичики», из которых строятся экспоненты значащих единиц языка. В этом определении отражена одна из трех функций фонемы:

- а) дистинктивная;
- б) конститутивная;
- в) коммуникативная.

Комментарий к заданию 8. При формулировке задания 8 учитывается языковой факт, который часто имеет искаженные интерпретации. Проследивая конструктивные линии языковой иерархии, часто используют единый стереотип описания: «морфемы состоят из фонем, слова состоят из морфем и т.д.». В таких случаях необходимо подчеркивать то, что морфемы (знаковые сущности) не могут просто состоять из фонем (незнаковых сущностей): речь должна идти не о морфемах, а об их плане выражения. Впрочем, и дальнейшие этапы рассуждений показывают несостоятельность формулы «состоять из»: слова не являются простой совокупностью морфем. Для построения слова недостаточно простого «склеивания» морфем, здесь необходим постоянно действующий надсегментный «цементирующий» элемент. Аналогичную ситуацию наблюдаем на уровне языковой семантики, когда речь заходит о неаддитивности значений: значения слов не являются простой суммой значений морфем, значения предложений не являются простой суммой значений слов и т.д. Вариантом задания 8 может служить задание 9.

9. Фонема — элементарная дискретная лингвистическая единица плана выражения. В этом определении отражена одна из 3 функций фонемы:

- а) дистинктивная;
- б) конститутивная;
- в) рекогнитивная.

В задании 10 представлена важнейшая составляющая функционального потенциала фонемы.

10. Фонема — языковая единица, позволяющая различать значения морфем, слов и предложений языка. В этом определении отражена одна из трех функций фонемы:

- а) дистинктивная;
- б) конститутивная;
- в) рекогнитивная.

Комментарий к заданию 10. В связи с проблемой функционирования фонем как средств смысловоразличения возникает вопрос терминологического характера. Принято считать, что словосочетания *сигнификативная функция* и *дистинктивная функция* являются терминологическими синонимами. Между тем, во-первых, терминологическая синонимия представляет собой определенное неудобство для строгого эксплицитного описания и, во-вторых, слова *сигнификативный* и *дистинктивный* с точки зрения

их семантики в лексической системе источника заимствования не являются синонимами, обнаруживая заметные различия в своем предметно-логическом значении. В этом можно убедиться, например, сопоставив словарные толкования глаголов *signify* и *distinguish*. Обратимся с этой целью к словарю The Concise Oxford Dictionary:

signify *v* 1. *v.t.* be a sign or indication or presage of (*a long upper lip signifies obstinacy; a lunar halo signifies rain*); mean, have as meaning (*«DD» signifies «Doctor of Divinity»*); communicate, make known (*he signified his agreement, that he could not consent*);

distinguish *v* 1. *v.t.* divide into classes etc.; be, see, or point out, the difference of (thing, thing from another); make out by listening, looking, etc.; differentiate, draw distinctions between.

Очевидно, что значения «служить знаком или индикатором» (*signify*) и «разграничивать, различать» (*distinguish*) отражают разный взгляд пусть даже на одну и ту же ситуацию.

Ключи к заданиям 1-10: 1(б); 2(а); 3(а); 4(в); 5(в); 6(б); 7(в); 8(б); 9(б); 10 (а).

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНАМ «РИТОРИКА» И «РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ»

Федотовских Т.Г.,

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

В условиях становления единого глобального поликультурного пространства, в рамках которого происходит расширение и углубление экономических, политических и культурных международных связей, актуальной становится задача подготовки специалиста, обладающего способностью и готовностью использования всех ресурсов русского языка в качестве средства осуществления своей профессиональной деятельности, межкультурного общения, а также в целях самообразования.

Каждый человек, в том числе, сотрудник органов внутренних дел, находится сегодня в социокультурной ситуации на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него готовности к поликультурному диалогу, конструктивной жизнедеятельности в многокультурном мире, понимания и уважения к культурной идентичности других людей.

В Уральском юридическом институте учатся курсанты из различных городов и поселков Свердловской области, населенных пунктов Ханты-Мансийского, Ямало-Ненецкого автономных округов, из стран ближнего и дальнего зарубежья. Таким образом, с самого первого дня службы обучающиеся попадают в полиэтническую образовательную среду. В одной учебной группе обучаются курсанты разных национальностей: русские, татары, башкиры, армяне, таджики, монголы и другие.

Под полиэтнической образовательной средой понимают образовательную среду учебного заведения, которая представляет собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межкультурному взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность, стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей¹.

¹ Гуров В.Н., Вульфен Б.З., Галяпина В.Н. и др. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пособие. М., 2004. С. 36.

Поликультурное образование призвано обеспечить формирование у обучающихся представлений о многообразии культур в своей стране и мире, толерантного отношения к культурным различиям; развивать умения и навыки продуктивного взаимодействия с носителями других культур, воспитывать личность в духе терпимости, гуманности, миролюбивости.

Полиэтническая образовательная среда создается при проведении практических занятий по дисциплинам «Риторика» и «Русский язык в деловой документации». Данные дисциплины обладают высоким воспитательным потенциалом. Принято считать, что поликультурная языковая личность развивается благодаря изучению дисциплины «Иностранный язык», так как в рамках этой языковой дисциплины курсанты изучают быт, нравы, культуру других народов. На наш взгляд, такое понимание проблемы является несколько упрощенным, поверхностным. Как отмечают Г.В. Палаткина и В.А. Сластенин, «мультикультурная личность – это новый тип личности, чьи ориентации и взгляды на мир подразумевают, что он принимает жизненные образы, отличающиеся от его собственных, и психологически и социально готов принять различные культурные реальности. Такая личность будет интеллектуально и эмоционально привязана к основополагающему единству человеческих существ, при этом, признавая, принимая и оценивая основные различия, которые лежат между людьми различных культур»¹.

Несмотря на многонациональный характер учебных групп, большинство курсантов после окончания вуза будут работать в русскоговорящей среде, поэтому, если говорить о формировании поликультурной языковой личности, следует сделать оговорку, что такая личность, в первую очередь, должна владеть нормами русского языка, знать и понимать русскую культуру и нести эту культуру в массы.

Поликультурная языковая личность формируется в процессе обучения и воспитания, освоения языкового образования в целом.

По мнению Н.М. Андронкиной, поликультурная языковая личность обладает следующими характеристиками:

- ценностной (соблюдение этических и утилитарных норм поведения, отражающих историю и мировосприятие людей, объединенных культурой и языком),
- познавательной или когнитивной (восприятие картины мира, свойственное данной личности),
- поведенческой (специфический набор речевых характеристик и паралингвистических средств общения)².

В рамках наших наблюдений за развитием языковой личности на занятиях по риторике и русскому языку наиболее актуальными представляются познавательный и поведенческий, вернее сказать, речеповеденческий аспекты.

Поликультурная языковая личность должна быть образцом этикетных и речеповеденческих норм, т.е. быть носителем элитарной речевой культуры (о типах речевой культуры см. работы О.Б. Сиротининой, В.Е. Гольдина). Речь представителя элитарной речевой культуры не только безукоризненна с точки зрения соблюдения языковых норм, но и отличается богатством, выразительностью, аргументированностью, логичностью, доступностью, а также ясностью изложения своих мыслей. Поэтому на занятиях по риторике курсанты подробно изучают экспрессивные лексические средства, фи-

¹ Сластенин В.А., Палаткина Г.В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: монография. М., 2004.

² Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.

гуры ораторского синтаксиса, знакомятся с образцами судебной речи выдающихся адвокатов прошлого и современности.

Не менее важно для элитарной речевой культуры строгое соблюдение всех этических норм общения: соблюдения принципа вежливости и сотрудничества в ходе ведения диалога. Для данного типа речевой культуры недопустимо использование «ноток» категоричности и повышенного тона общения, особенно с подчиненными.

Представитель элитарной речевой культуры должен владеть всеми функциональными стилями русского литературного языка: официально-деловым, научным, публицистическим, разговорным. Это значит, что специалист может, к примеру, с равной легкостью написать научный доклад или статью, выступить на пресс-конференции, дать интервью, написать презентационную речь и т.д., не говоря уже о профессиональной речевой деятельности - составлении документов, проведении совещаний, переговорах, деловых встречах и т.п.

Элитарная речевая культура - это искусство пользования языком, всем богатством его возможностей при строгой уместности этого использования¹.

Лишь немногие представители российского общества владеют элитарной речевой культурой. Но это не значит, что не нужно стремиться к овладению им. Именно этот тип речевой культуры и является целью обучения на занятиях по русскому языку и риторике. Курсанты порой с удивлением обнаруживают, что именно произношение *кулинАрия*, *обеспЕчение*, *ходАтайствовать*, *осуждЁнный*, *новорождЁнный*, управление *договор О* (не чего – поставки), *отзыв О* (не на что – на книгу) являются нормативными (элитарными), другие же варианты являются или ошибочными, или разговорными.

Приходится констатировать, что есть курсанты, которые как носители фамильярно-разговорной речевой культуры слабо владеют навыками устного воспроизведения текста, не владеют знаниями литературных языковых норм. Такие курсанты сопротивляются усвоению новых для них норм. Так, например, бурю негодования вызвало словосочетание *по приездЕ на место службы*. Главный аргумент был «достаточно весомым»: «Никто так не говорит». К сожалению, часто люди, используя недопустимую форму (в данном примере: *по приездУ*), полагаются на узус, на то, что они слышат с экранов телевизоров.

Задача преподавателя заключается не только в формировании у курсанта способности анализировать свои возможности, адаптироваться к изменяющимся социокультурным условиям, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, но и в развитии способности и готовности к результативной межкультурной коммуникации. Курсанты вуза МВД России имеют право как на качественное образование и профессиональную подготовку в условиях полного уважения их культурной самобытности, так и на подготовку к межкультурному взаимодействию. Следовательно, вузам нужно разрабатывать программы поликультурного образования. Только при реализации данного условия специалист сможет чувствовать себя комфортно в полиэтнической среде.

¹ Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б. Внутринациональные речевые культуры и их взаимодействие // Вопросы стилистики. Вып. 25. Проблемы культуры речи. Саратов, 1993.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МАГИСТРАНТОВ АКАДЕМИИ УПРАВЛЕНИЯ МВД РОССИИ

Хайрутдинова И.В.,

зав. кафедрой иностранных языков
Академии управления МВД России

Пырченкова Г.С.,

доцент кафедры иностранных языков
Академии управления МВД России,
к.филол.н., доцент

В концепции развития поликультурного образования отмечается: «Система образования – важнейший институт общественного воспроизводства и государственной безопасности, ведущий фактор сохранения и развития национальных культур и языков, действенный инструмент культурной и политической интеграции российского общества.

Расширение масштабов межкультурного взаимодействия в современном мире настоятельно требует развития поликультурных составляющих высшего образования, повышения требований к овладению будущими специалистами мировым культурным наследием и иностранными языками.

Единство российского и мирового культурно-информационного пространства и ускоренное развитие массовых коммуникаций делают непреложным условием качественного образования возможность полноценного изучения иностранных языков¹. Мультимедиа технологии считаются наиболее перспективными и популярными педагогическими технологиями в области преподавания иностранных языков².

Термин «мультимедиа» был впервые использован в 1965 г. для описания Exploding Plastic Inevitable – шоу, совместившего в себе живую рок-музыку, кино, экспериментальные световые эффекты и нетрадиционное искусство. В течение сорока лет данный термин имел различные значения. В конце 1970-х годов он обозначал презентации, составленные из изображений, получаемых от нескольких проекторов, синхронизированных со звуковой дорожкой. В 1990-х этот термин приобрел современное нам значение. Мультимедиа – одновременное использование различных форм представления информации.

Мультимедийные средства – это средства, которые, будучи реализованными на одном техническом устройстве, позволяют воспроизводить и синтезировать аудио-(речь, музыка и др.) и видео-(анимационные ролики, видеофильмы и др.) информацию. Они позволяют моделировать различные ситуации профессиональной или учебной деятельности, приближенной к реальности. Мультимедиа технологии сочетают в себе две или более базовых технологий, и, соответственно, поддерживаться программными средствами, работающими со звуком, видеоизображением т.д.

Мультимедиа технологии как нельзя ярче иллюстрируют применение принципа наглядности, сформулированного Я.А. Коменским в его «золотом правиле»: «Все что

¹ Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>.

² Воевода Е.В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 110-114.

возможно, представлять для восприятия чувствами: видимое для восприятия зрением, слышимое – слухом....»).

На данном этапе развития общества мультимедиа технологии являются активно развивающейся областью информационных технологий. Соответственно внедрение информационных технологий относится и к вопросам интенсификации методов обучения иностранным языкам.

Информационные технологии, которые существуют сегодня во всех сферах человеческой жизнедеятельности, оказывают влияние на личность человека, его мышление, воспитание мировоззрение. Однако применение информационных технологий кафедрами иностранных языков вузов системы МВД России на занятиях, направленных на формирование профессионально коммуникативной компетенции, весьма ограничено из-за отсутствия готовых компьютерных программ и их научно-методического сопровождения, учитывающих профессионально ориентированную подготовку специалистов данных образовательных организаций.

На современном рынке компьютерных технологий имеется множество обучающих языковых программ, например «BridgetoEnglish», «TellMeMore», «Профессор Хиггинс», «Разговорный английский» автор А.Раскина и другие. Данные программы могут частично использоваться в целях тренировки грамматики и общеупотребительной лексики, но профессиональная составляющая лексики в них не представлена. Поэтому кафедра иностранных языков Академии управления поставила перед собой задачу – подготовить для использования в мультимедийном лингафонном кабинете материалы, соответствующие специфике подготовки магистрантов академии, а также методически и дидактически обосновать стратегию и алгоритмы проведения практических занятий по обучению профессионально ориентированному иностранному языку.

Представляется важным сформулировать, на каких концептуальных педагогических положениях целесообразно строить современное практическое занятие с использованием мультимедийных материалов при обучении иностранному языку слушателей Академии управления МВД России¹.

В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность магистранта. Магистрант должен не только владеть пользовательскими навыками работы с компьютером, но и способами работы с аутентичной информацией. Необходимо обучать магистрантов различным специфическим видам чтения (поисковому, ознакомительному и др.), а также работе с электронными справочниками и словарями. При этом преподаватель выполняет функцию консультанта, участника совместной учебно-образовательной деятельности, направленной на достижение общей цели – формирование устойчивых навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке. Реализация этого методического принципа предусматривает как последующий самоконтроль результатов обучения, так и соответствующие формы контроля со стороны преподавателя. Возможность самооценки стимулирует творческий потенциал обучаемого магистранта и формирует его уверенность в себе и своих силах.

Каждый магистрант должен ощущать, что задания ему по силам, и он шаг за шагом успешно продвигается вперед. Таким образом, мы реализуем один из принципов дидактики – принцип доступности и посильности т.е. изучаемый материал доступен по уровню трудности, но в тоже время требует для своего усвоения напряжения умственных и духовных сил. Это стимулирует интерес к предмету и делает учебу осмысленной и эффективной при обязательном систематическом контроле со стороны преподавателя.

¹ Шадриков В.Д., Шемет И.С. Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 61-65; Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. заведений; под ред. И.П. Лысаковой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 270 с.

ля. Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер. Магистрант должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность, не ограничивающуюся овладением знаниями, но непременно предусматривающую их применение для решения разнообразных коммуникативных задач в совместной творческой деятельности в группах. Основные виды учебного материала, используемого для работы в мультимедийном лингафонном кабинете, включают:

1. Обучающие программы с применением таблиц, схем и творческих коммуникативных заданий, содержащие разноплановую информацию и часто сопровождающиеся яркими зрительными образами в виде соответствующих картинок и звуковым оформлением. Такие слайды используются, как правило, для выполнения лексических, грамматических и фонетических упражнений, их само- и взаимопроверки;

- Тема «Личные местоимения» (Автор: Пырченкова Г.С.)
- Тема «Представление. Биография. Семья» (Автор: Хайрутдинова И.В.);
- «Знакомство» (Автор: Бердникова И.А.) использован материал основного учебного пособия (отрабатывается лексика + диалоги + аудирование).

2. Компьютерные презентации, включающие текстовые слайды и разнообразные упражнения для отработки лексического и грамматического материала урока, совершенствования навыков поискового и просмотрового чтения; Тема «Полицейский департамент Нью-Йорка». (Автор: Пырченкова Г.С.)

3. Компьютерные презентации, разработанные по авторским методикам и содержащие коммуникативные, ролевые и деловые игры, способствующие развитию навыков деловой коммуникации на иностранном языке. Такие презентации основаны, как правило, на методе проблемного изложения учебного материала и использовании таких форм учебной деятельности, как групповая дискуссия или моделирование профессиональной ситуации. Тема «Профессиональные умения и обязанности руководителя полиции» (Автор: Пырченкова Г.С.)

Моделирование профессиональных ситуаций на занятиях по изучению иностранного языка создает творческую атмосферу для включения магистрантов в разнообразную активную деятельность, а также условия для выработки адекватных иноязычных стереотипов речевого и профессионального поведения руководителя органа внутренних дел.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КУРСАНТОВ ИЗ МОНГОЛИИ В БАРНАУЛЬСКОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ МВД РОССИИ

Христова Н.А.,
старший преподаватель кафедры
иностраннных языков Барнаульского
юридического института МВД России,
к.филол.н.

При обучении иностранному языку, в том числе и русскому как иностранному, одной из задач, наряду с обучением языковым (фонетическим, грамматическим, лексическим и пр.) средствам языка и развитием основных речевых навыков и умений, является формирование и совершенствование лингвокультурологической компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции курсантов. Иностранец, даже неплохо владеющий русским языком, при знакомстве с материалами СМИ и художественными произведениями разных видов искусства (литература, театр, кино), а также в

непосредственном общении с носителями русского языка часто сталкивается с ситуациями, когда, как говорится, «все слова понятны, а о чем речь – не ясно».

Незнание определенных компонентов культуры, нашедших отражение в языке, неумение интерпретировать выражаемые ими смыслы при восприятии включающего их текста приводит к непониманию, нарушению восприятия или ложному восприятию смысла текста. Естественно сделать вывод, что при формировании лингвокультурологической компетенции необходимо уделять существенное внимание тем знаниям, навыкам и умениям, что необходимы курсантам для адекватного восприятия смысла высказываний, при построении которых используются приемы не прямой передачи информации, основанные на знании говорящим и слушающим (пишущим и читающим) определенного корпуса текстов, принадлежащих к речевой культуре изучаемого языка.

Процесс обучения русскому языку происходит одновременно с процессами социализации и адаптации в русскоязычном обществе. У курсантов формируются интеллектуальные и речевые способности, культура речи, понятие о культуре носителей языка. Язык – это один из компонентов культуры страны. Он имеет свойство сохранять культурные ценности как письменной, так и устной речи, является носителем культуры. За многовековую историю в русском языке сформировался и укрепился целый ряд словесных приветствий, пожеланий. И в этих словах отображается способ жизни, моральные качества и ценности народа. В крылатых выражениях каждого народа много спрятано, что говорит и о народе, и о его мировоззрении, менталитете. Очень часто в русской речи употребляемы фразы, которые иностранным курсантами могут быть восприняты буквально. Например, «набрать в рот воды», «не в своей тарелке», в сорочке родиться».

Когда мы говорим о национально-культурном компоненте, то прежде всего средствами его усвоения могут быть аутентичные материалы, которые максимально приблизят иностранного курсанта к культурологической среде. Но они должны соответствовать возрасту и интересам иностранца, то есть, быть значимыми. Это и информация о молодежных организациях, мероприятиях, которые проводятся в городе, литературные, музыкальные произведения.

Устное народное творчество как ничто другое отражает картину мира русского народа, раскрывает его душу, национальные духовные ценности, особенности быта. В рамках занятий курсанты знакомятся с несколькими фольклорными жанрами: былинной, пословицей, поговоркой и загадкой. Центральное место занимает изучение русской народной сказки.

Сказка как один из жанров фольклора является своеобразной сокровищницей народной мудрости, а также универсальным средством передачи народных представлений об окружающем мире и самом человеке, составляющих основу национальной картины мира. Для сказок каждого народа характерны специфические сюжеты, образы и ситуации. Национальный характер сказок находит свое выражение в наименовании героев, в оценке происходящих событий и использовании особых выразительных языковых средств.

Основная цель изучения фольклора (сказки) – обучение «искусству чтения» приемам самостоятельной интерпретации неадаптированных фольклорных текстов, совершенствование навыков чтения (отработки ритма, интонации иноязычной речи, совершенствование произношения), а также развитие профессионально-ориентированной монологической речи. Реализация целей осуществляется поэтапно: сначала студенты овладевают отдельными литературоведческими понятиями, потом анализируют фольклорный текст. Отбор фольклорных текстов производится на основе принципа значимости с точки зрения лингвострановедения и культуроведения, а также с учетом интересов курсантов из Монголии.

Знакомство с русскими сказками можно ограничить четырьмя сказками «для самых маленьких» («Колобок», «Теремок», «Курочка ряба», «Репка»), 4-5 волшебными сказками («Царевна-лягушка», «По щучьему велению», «Морозко», «Гуси-лебеди»), плюс 1-2 волшебные сказки, в которых фигурируют традиционные герои русской волшебной сказки: Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Змей Горыныч, Леший, Домовой, Водяной; из бытовых сказок активно используется только одна сказка – «Каша из топора».

Одним из эффективных способов изучения сказочных текстов в иноязычной аудитории является метод филологического анализа, включающий в себя прием жанровой интерпретации языковых средств и прием интерпретации идейного содержания текста. Особое значение при изучении сказок приобретает сопоставительный метод, заключающийся в установке на сознательное овладение знаниями о национальной культуре страны изучаемого языка с опорой на соответствующие знания о родной культуре.

Система филологического анализа художественного (в данном случае фольклорного) текста (сказки) в лингвокультурологическом аспекте включает и себя три этапа: пред-, при- и послетекстовый, каждый из которых имеет свои цели и задачи.

Предтекстовый этап работы над сказкой направлен на овладение курсантами знаниями о фольклоре, сказке, ее видах, сюжете. На данном этапе (и на последующих) осуществляется проработка слов, актуальных для понимания фольклорных текстов (сказки), не встречавшихся ранее в языковой практике или представленных в тексте в новом значении. Лексическая работа проводится на уровне не только слов, но и словосочетаний, предложений. Особенности русской народной сказки обуславливают необходимость семантизации определенных лексических групп, прежде всего, безэквивалентной лексики, разговорной и просторечной. Семантизация слов осуществляется следующим образом: показываются фонетико-графические особенности, даются основные грамматические формы, стилистическая характеристика, определяются значения, конкретная лексика поясняется иллюстративным материалом.

Притекстовый этап работы над сказкой предусматривает изучение комментария и выполнение заданий. Комментарий включает раскрытие уровней содержания русской народной сказки, наименования персонажей, освещение типологии героев, лексики и др. Обращение к комментарию необходимо для адекватного восприятия страноведческого и лингвострановедческого потенциала фольклорного текста.

Задания притекстового этапа различны по форме и сложности. Первый блок заданий – фонетико-интенциональный. Он предусматривает расстановку логического ударения, осуществление синтагматического членения. Второй блок, композиционно-содержательный, направлен на выявление композиционной и содержательной структуры произведения. Он включает в себя пересказ, выделение композиционных частей сказки, ответы на вопросы, устанавливающие умение ориентироваться в прочитанном, тесты. Третий блок - лексический, предполагает подбор синонимических и антонимических способов выражения (слов, словосочетаний, устойчивых выражений, анализ средств вторичной номинации, рассмотрение отдельных лексических групп).

Система послетекстовой работы над сказкой направлена на достижение более глубокого понимания прочитанного, введение его в рамки широкого литературного и культурного контекста. Она включает перевод на родной язык иностранными курсантами текста сказки с сохранением особенностей оригинала, анализ высказываний авторитетных лиц, связанных с произведением, повторное обращение к названию с целью выявления скрытых смыслов, выполнение письменных видов работ (написание сочинений, ответов на вопросы), работу с разнообразными формами наглядности (прослушивание записей актерского исполнения сказки, просмотр мультфильмов, знакомство с репродукциями картин и др.).

Практическое владение иностранным языком подразумевает демонстрацию высокого уровня сформированности функциональной, языковой и речевой компетенций. Поэтому одной из главных целей обучения иностранному языку является формирование этого ряда компетенций.

Лингвокультуроведческий материал считаем необходимым на всех уровнях иерархии компетенций. Поскольку при изучении иностранного языка курсанты сталкиваются с целым рядом фактов, относящихся не только к области лексики, грамматики, фонетики или стилистики, но и к сферам социальной, бытовой или исторической. Правильное употребление или понимание некоторых слов или фраз предполагает иногда знание их происхождения, ситуаций, в которых их можно использовать, или элементарных сведений из истории, литературы, политической реальности страны изучаемого языка.

Овладение знаниями о культуре страны изучаемого языка, овладение ее культурным фоном являются важной предпосылкой взаимопонимания в межкультурном общении. Взаимопонимание не рассматривается как понимание лишь на вербальном уровне (понимание значения слов, фраз, речевых функций). Учитывается не только то, что человек говорит или пишет, но и то, что за этим стоит, какое содержание имеет сказанное в контексте межкультурной коммуникации.

ОСНОВЫ ПОНЯТИЯ «ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ»

Щепотина А.С.,

старший преподаватель кафедры
иностраннных языков Орловского
государственного университета

Интенсивные интеграционные процессы, пронизывающие ныне все стороны общественной жизни, предоставляют современнику возможность соприкоснуться с процессами и явлениями, принадлежащими самым разным культурам.

Общество становится поликультурным, для которого характерно как развитие ряда универсальных, глобальных характеристик, так и сохранение самобытности культуры каждой отдельно взятой культурной группы. Рассмотреть сущность понятия «поликультурная личность» невозможно без конкретизации отношения к процессам интеграции, глобализации и вызывает необходимость формирования в вузе поликультурной личности будущих специалистов для решения вопросов эффективного сотрудничества представителей разных культур. Глобализация представляет собой процесс интеграции человека в единое целое, характеризует новую эпоху развития человечества – эпоху глобального мира.

Глобализация характеризуется усилением взаимозависимости стран и народов, становлением единого экономического, информационного, культурного, образовательного пространства.

Глобализация затрагивает все сферы общественного и индивидуального бытия, в том числе и образование. В эпоху глобализации необходимо стремиться к максимальной совместимости систем высшего образования. Это позволит воспользоваться преимуществами культурного разнообразия и различий в традициях исследования и преподавания.

Глобализация ставит задачу позитивного решения вопросов взаимодействия поликультурных сообществ, между которыми возрастают интеграции и взаимозависимость.

Поликультурность является одним из эффективных социокультурных средств противостояния негативным последствиям глобализации, смягчающим фактором глобализационных процессов. Поликультурность, являясь внутренним и внешним состоянием личности, неотъемлемой качественной характеристикой ее жизни, деятельности, сознания создает условия для свободной созидательной деятельности.

Современное обучение иностранным языкам имеет целью формирование поликультурной языковой личности. В конце 1990-х годов в российскую науку прочно вошло понятие «межкультурная компетенция» как показатель сформированности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и как важная категория новой научной парадигмы.

Процесс обучения иностранному языку характеризуется тем, что он не только предоставляет знания и формирует навыки и умения, но может оказывать непосредственное влияние на формирование личности.

Процесс формирования поликультурной личности будет эффективным при реализации следующего комплекса педагогических условий:

1) при надлежащем подборе тематики и структурирования содержания учебного материала на иностранном языке на основе социокультурного подхода и принципа профессиональной направленности;

2) использовании интерактивных форм и методов в процессе обучения иностранному языку (дискуссии, презентации, проекты);

3) гуманизации взаимодействия субъектов образовательного процесса; взаимодействии преподавателя и студентов на диалогической основе. Обучение иностранному языку в настоящее время ведется в рамках социокультурного подхода. Суть данного подхода заключается в тесной взаимосвязи коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку с использованием его как инструмента познания мировой культуры, национальных культур народов стран изучаемых языков.

Иностранный язык рассматривается в качестве инструмента поликультурного развития личности обучающихся. Социокультурный подход включает в себе социокультурный компонент обучения иностранным языкам, на базе которого формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка и других стран; знания и навыки коммуникации; навыки и умения вербального и невербального поведения. Социокультурный компонент содержания обучения иностранного языка имеет большой потенциал в плане включения студентов в диалог культур, знакомства с многообразием глобального мира.

Социокультурный подход в обучении иностранному языку определяет цели обучения иностранному языку следующим образом:

- 1) понимание того, что поведение людей культурно обусловлено;
- 2) осознание взаимодействия языковых и социальных переменных в поведении и речи людей;
- 3) знание социокультурных моделей поведения;
- 4) знание социокультурных коннотаций слов и фраз;
- 5) исследование иноязычной культуры;
- 6) проявление любознательности к иноязычной культуре.

Поликультурное обучение может способствовать формированию у обучающихся толерантности и непредвзятости к другим культурам.

Итак, современное общество развивается в условиях поликультурности и образование играет ключевую роль в этом процессе. Цель поликультурного образования не в том, чтобы заставить отказаться от своей культурной самобытности, а в том, чтобы помочь каждой этнической группе в равной мере оценить собственную и чужую культурную идентичность.

К ВОПРОСУ О РОЛИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ЮРИСТОВ

Щербенко Л.Р.,

старший преподаватель кафедры
иностраннных и русского языков
Орловского юридического
института МВД России
имени В.В. Лукьянова

Как и любая другая наука, юриспруденция имеет свою специальную лексику – юридическую терминологию, без знания которой сложно себе представить овладение правовыми знаниями и юридической профессией. Правовая терминология основана на базе латинского языка, который, являясь лингвистической оболочкой римского права, играет важную роль в образовании современного юриста. Именно римское право, отличительными чертами которого являлись точность формулировок, простота и ясность, легло в основу правовых систем многих европейских государств. В течение нескольких веков латинский язык служил рабочим языком правоведов и юристов и стал источником юридической терминологии для правовых систем различных стран. Латинские юридические изречения демонстрируют краткость, содержательность, выразительность, точность, свойственные латинскому языку. Большинство латинских юридических терминов и изречений дошло до наших дней, став достоянием многих современных законодательных систем. Латинские термины пришли в различные языки не только при непосредственном контакте с самой латынью, но и при посредстве других языков. За каждым таким термином стоит определенное понятие, категория правоведения, которую трудно выразить иным словом так, чтобы оно точно и полно передавало содержание латинского термина.

В вузах МВД России знакомство с латинским языком происходит опосредованно, но неизбежно, в частности, на занятиях по английскому языку.

Говоря о будущей профессии наших обучающихся, мы употребляем слова «юрист», «юриспруденция», «прокурор», «адвокат» и т.п. А знают ли будущие юристы откуда появилось это слово в русском языке. Начнем с того, что «право» в латинском языке обозначено словом «*jus*», словарная форма - «*jus, juris, n*». Основу «*jur-*» мы находим в слове «юрист» в русском языке. А латинское «*iurisprudentia*» - «правотворчество, наука права, отрасль права, трактат о праве» буквально перешло в русский язык. В латинском языке мы находим прилагательное «ювенальный»: *Iuvenis, ism, f* - юноша, де-вушка; *Iuvenis, e* = *iuvenalis, e* - молодой, юный.

При изучении любой лексической темы на занятиях по английскому языку мы используем возможность, чтобы объяснить происхождение того или иного юридического термина. Возьмем, к примеру, слово «*legislation*». В этом слове прослеживается основа «*leg-*» латинского слова «*lex, legis, f*» (закон). Здесь же уместно привести известное крылатое выражение из латинского языка «*Dura lex, sed lex*» («Суров закон, но он закон»). Работая над темами «Расследование преступлений», «Выявление, предупреждение и пресечение преступлений», «Раскрытие преступлений. Проведение допроса подозреваемых» можно объяснить связь английских и латинских терминов.

Английский язык	Латинский язык
crime – преступление	crimen – обвинение, преступление, вина

criminal – преступный	criminalis – уголовный, преступный
to accuse – обвинять	accuso, accusare – обвинять
fraud – обман, мошенничество	fraudo, fraudare – обманывать,
felony – фелония, тяжкое уголовное преступление	felonia, e (в ср. в.) – тяжкое преступление, смертная казнь
delict – деликт, нарушение закона, правонарушение	delictum – правонарушение, проступок, деликт
penalty – наказание	poena – наказание, штраф
to defend – оборонять(ся), защищать(ся)	defendo, defendere – отражать, защищать

В настоящее время в английском языке, также как и в других европейских языках, используются латинские юридические термины практически без изменения их орфографической структуры. Так, например,

- *mens rea* – вина
- *actus reus* – виновное действие
- *corpus delicti* – состав преступления
- *alibi* – в другом месте (в момент совершения преступления)
- *cui prodest?* – кому выгодно?
- *de jure* – юридически
- *de facto* – фактически
- *ex delicto* – из правонарушения
- *ex officio* – по обязанности
- *compos mentis* – в здравом уме, вменяемый
- *habeas corpus* – ты должен иметь тело т.е. «представь арестованного лично в суд»)
- *persona grata* – «желательная персона», «желательное лицо».
- *persona non grata* – «нежелательная персона», «нежелательное лицо».
- *pro se* – от собственного имени (к примеру, без адвоката)
- *per se* – сам по себе, самим собой, как таковой
- *pro et contra* – за и против
- *a priori* – из предыдущего, на основании ранее известного.
- *a posteriori* – из последующего, исходя из опыта
- *incognito* – скрытно, под вымышленным именем и другие.

Одним из способов повышения мотивации изучения иностранного языка и развития личности мы рассматриваем знакомство с латинскими юридическими изречениями, которые существуют практически по всем правовым вопросам.

Curriculum vitae. Жизнеописание, биография.

Absolvo. Condemno. Non liquet. – Оправдываю. Осуждаю (обвиняю). Не ясно (т.е. воздерживаюсь). Формулы римского судопроизводства. Судьи, голосуя приговор, подавали одно из трёх мнений: «Оправдываю», «Осуждаю», «Не ясно», т.е. «воздерживаюсь».

Dolus malus. Злой умысел, т.е. умышленное причинение вреда

Corpus iuris. Свод права.

Ex lege. По закону.

Contra legem. Вопреки закону.

Alter ego. Второе я (мой представитель).

Quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando? – Кто? что? где? с чьей помощью? зачем? каким образом? когда? (вопросы на судебном следствии).

Par in parem non habet iurisdictionem. Равный против равного не имеет юрисдикции (в международном праве: одно государство не вправе привлекать к суду другое).

Nullum crimen, nulla poena sine lege. Никакого преступления, никакого наказания, если они не предусмотрены законом.

Nemo debet bis puniri pro uno delicto. Никто не должен дважды наказываться за одно и то же преступление.

Обращение к латинскому языку помогает не только заинтересовать обучающихся, но и расширить их лингвокультурный кругозор.

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Бурко Н.В.,

декан факультета гуманитарных
и естественнонаучных дисциплин
Орловского аграрного университета,
к.филол.н., доцент

Вопрос о формировании поликультурной языковой личности представляет интерес, пожалуй, с нескольких позиций.

С одной стороны, в современном российском обществе в условиях глобализации произошли и продолжают происходить довольно серьёзные экономические, технологические, политические, социальные, культурные трансформации. Значительные изменения наблюдаются и в сфере высшего профессионального образования. Вступление России в Болонский процесс расширяет рамки образовательного пространства, способствует мобильности студентов в рамках европейской зоны высшего образования. Сегодня студенты имеют значительно больше шансов, чем ранее, получать образование и практический опыт за рубежом (например, более 60 студентов Орёл ГАУ ежегодно выезжают на учебные, производственные и ознакомительные стажировки в Германию, Францию, Польшу, Чехию, Италию, Швейцарию, Голландию, Данию и другие европейские страны). В этих условиях проблема формирования и совершенствования поликультурной личности актуальна с точки зрения интеграции российской молодёжи в европейское культурное пространство.

С другой стороны, остроту и злободневность данной проблеме придаёт и тот факт, что сама Россия – многонациональное, поликультурное государство. Однако, как показывают события последних десятилетий, довольно часто в российском обществе отмечаются случаи межэтнической нетерпимости, враждебности к людям другой культуры, непонимания и агрессивного неприятия чужих традиций. После разрушения СССР многие союзные республики обрели политическую самостоятельность, народы ожесточённо стремятся к сохранению национального суверенитета и собственной социокультурной идентичности. Погоня за этническим обособлением привела к тому, что у некоторых представителей тех или иных национальностей оказалось неразвитым умение жить в атмосфере согласия, равенства, справедливости, конструктивного сотрудничества с представителями других социоэтнических культур. Вследствие этого современная образовательная среда «должна, с одной стороны, содействовать тому, чтобы учащийся осознал свои корни и тем самым мог определить своё место в мире, а с другой – привить ему понимание и уважение к другим культурам... знание об обычаях, нормах, ценностях, стереотипах поведения»¹ своего и другого народа.

Работа эта достаточно сложная и кропотливая, требует решения не только образовательных, но и воспитательных педагогических задач.

¹ Батарчук Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития поликультурной личности в условиях полиэтнической образовательной среды // Вестник Том. гос. пед. ун-та. 2010. Вып. 12. С. 149.

Традиционно воспитание понимается как «1. процесс формирования ребёнка путём воздействия на духовное и физическое развитие через образование; обучение правилам поведения. 2. Навыки поведения, привитые семьёй, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни»¹.

Тип воспитания определяется содержанием образования. Слово «образование» происходит от существительного «образ». Образ какой личности надо воспитать, каким мы предполагаем увидеть будущее нашей молодёжи? Сегодня необходимо не только дать хорошие и прочные профессиональные знания, но и подготовить человека к жизни в обществе, научить ценить прекрасное, уважительно относиться к окружающим, их чувствам и мнению, адекватно оценивать ситуацию общения, учитывать интересы и потребности собеседника, уметь предвосхитить его реакцию, то есть воспитать сегодняшних детей культурными, интеллигентными людьми, способными к общежитию в многонациональном мире, знающими и соблюдающими правила общения и поведения дома, в семье, в обществе.

В настоящее время, к сожалению, наблюдается довольно низкий уровень общей и речевой культуры молодёжи, девальвация духовных ценностей, неуважение к существующим нормам речи. Речь современных студентов засорена варваризмами, жаргонизмами, вульгаризмами, элементами табуированной фразеологии. Отмечается примитивность форм диалога, которые доступны студентам, низка культура дискуссии и оформления собственных мыслей, собственной точки зрения. В ситуации разгула сквернословия, когда непечатные слова стали печатными, их произносят с экранов телевидения (правда, в последнее время нецензурную лексику в средствах массовой информации «затирают» шумовым эффектом, что, вероятно, можно расценить как попытку борьбы за чистоту языка и повышение уровня культуры), трибун, их включают в словари, трудно опять наложить табу на сотни растабуированных слов, жестов, поведенческих моделей. В результате невысокий уровень общей культуры, не очень хорошее знание родного языка, плохое знание иностранного языка сужают, а подчас и искажают общую картину мира в сознании человека. И вот тут роль педагога, преподавателя выходит на первый план (пожалуй, не только преподавателя-филолога, но всего педагогического коллектива в целом). Следует учить не только речевым нормам, нормам поведения и общения, но и учить молодёжь не бояться быть «белой вороной»: все сквернословят, а я не буду ругаться, все бросают мусор куда попало, а я в урну и т.п. Очень сложно не отзеркаливать других, не ронять себя. Может быть, нужно познакомиться с так называемым «постулатом храбрости»? Суть его – не придавать значения тому, что вокруг ведут себя плохо, вести себя хорошо, следовать наперекор общепринятому не лучшему варианту. Именно потому, что в обществе распространён не лучший вариант, представитель элиты (а высшее образование – это элитарное образование) и должен придерживаться лучшего, аккумулировать в себе (а значит, рассеивать и вокруг себя) идеальное поведение.

Установлено, что «целенаправленное воспитание, организуемое обществом (семьёй, школой, общественными организациями), протекает тем успешнее, чем полнее оно учитывает влияние, которое оказывают на человека объективные условия его жизни, социальная среда»². В этой связи немалую роль при формировании поликультурной языковой личности, на наш взгляд, играют различные внеаудиторные воспитательные мероприятия, позволяющие глубже познать свой родной язык, его особенности, историю и культуру своего народа, своего государства. К таким мероприятиям можно отне-

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1990. С. 102.

² Батарчук Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития поликультурной личности в условиях полиэтнической образовательной среды // Вестник Том. гос. пед. ун-та. 2010. Вып. 12. С. 149.

сти, например, *интеллектуальную викторину* «Умники и умницы», посвящённую проблемам культуры речи; студенческий *конкурс* «Всех скороговорок не выскороговоришь...»; *конкурсы презентаций* на темы: «Русский язык – язык межнационального общения», «Русский язык: история и современность», «Русский язык в России и в мире», «Великий язык великой страны»; *конкурс чтецов* художественных произведений; конкурс эссе по произведениям классиков, современных авторов (в том числе зарубежных); *брейн-ринг* среди студенческих команд на тему: «Знают ли студенты российских вузов русский язык?»; *тотальный диктант* (для студентов, преподавателей и сотрудников образовательного учреждения) и др. Кроме того, интересны с точки зрения реализации поставленной цели такие мероприятия, как: *круглые столы* «Великое духовное богатство России: место и роль русской культуры в истории человечества», «Общение: многогранность, особенность, эффективность», «История отечественной и западноевропейской культуры», «Русское Зарубежье: итоги существования, потери и мировоззренческие поиски», круглый стол, посвященный 360-летию воссоединения Украины с Россией, круглый стол, посвященный 110-летию русско-японской войны; *научно-практические студенческие конференции* «Из века в век: страницы славной истории...», «Театральное искусство как средство формирования общекультурных компетенций»; *выставки профильных проектов* «Культура и природа», «Культура и техника» и др.

В ходе реализации перечисленных и других воспитательных мероприятий у нас есть возможность создать в вузе дополнительные условия «для формирования у личности мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, российской и мировой культурам»¹.

РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Кожина Ю.Г.,

зав. кафедрой иностранных языков

Дальневосточного юридического института

МВД России, к.п.н., доцент

Кадровая политика системы МВД ориентирует образовательные учреждения на подготовку юриста-профессионала, обладающего объективным взглядом на действительность, критическим мышлением, пониманием своего профессионального предназначения, способного мобилизовать себя на преодоление трудностей и принятие решений, независимо от внешних обстоятельств. Выбор нравственных ориентиров в постоянно меняющемся мире и сложных социальных условиях определяются личностными смыслами, которые человек конструирует для себя сам, но происходит это в организованной образовательной среде вуза МВД. Значимость педагогических, образовательных усилий трудно переоценить. Президент РФ В.В. Путин на итоговой пленарной сессии международного дискуссионного клуба «Валдай» в сентябре 2013 г. сказал: «Роль образования тем важнее, что воспитание личности патриота нам нужно восстанавливать роль великой русской литературы. Оно должно быть фундаментом для самоопределения граждан, источником самобытности и основы для понимания национальной идеи. Здесь очень многое зависит от учительского, преподавательского сообщества, которое было и остается важнейшим хранителем общенациональных ценностей, идей и

¹ Словарь по общественным наукам [Электронный ресурс] / Глоссарий.ру. URL: <http://www.glossary.ru/> (дата обращения: 15.10.2013).

установок», он подчеркнул, что педагогическое сообщество говорит на одном языке – языке науки, знания, воспитания, на огромной территории – от Калининграда до Владивостока.

Задача вуза МВД – подготовить к деятельности сотрудника правоохранительных органов, которая носит сознательный и целенаправленный характер, и которая должна основываться на совокупности глубоко осознанных мировоззренческих и правовых убеждений. Правоохранительная деятельность, как правило, связана с конфликтной ситуацией, противостояние конфликтов людей идет не только по линии «законно – незаконно», но и по линии «справедливо – несправедливо», «нравственно – безнравственно», «гуманно – негуманно». И в такой ситуации юрист должен занять определенную мировоззренческую и нравственную позицию, которая определяется требованием соблюдения закона и обеспечения правопорядка – основы деятельности юриста.

Следует определить, что мировоззрение понимается как система взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленное этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации. В качестве субъекта мировоззрения выступают социальная группа и личность. Мировоззрение является ядром общественного и индивидуального сознания. Выработка мировоззрения – существенный показатель зрелости не только личности, но и определенной социальной группы, также отмечается, что «будучи способом осознания действительности, мировоззрение включает и принципы жизни, обуславливающие характер деятельности людей. Важнейший компонент мировоззрения – идеалы как решающие жизненные цели. Содержание сознания превращается в мировоззрение тогда, когда оно приобретает характер убеждений».

Мировоззрение определяется как система принципов¹, убеждений, определяющих направление деятельности и отношения к действительности. Нравственные принципы и нормы поведения служат регулятивом взаимоотношений и поведения людей и вместе с эстетическими взглядами определяют отношения к окружающему, формам деятельности, ее целям и результатам. Мировоззрение определяет черты характера и настроение человека, а, в конечном счете, готовность к действию, к борьбе за принципы.

Специфика деятельности современного полицейского, так же как профессии педагога, врача, психолога, связана с избыточной эмоциональной и интеллектуальной нагрузкой, а также с возможностью психологического манипулирования другими людьми. В связи с этим возможны проявления профессиональной деформации личности, ее эмоционального выгорания, что требует систематической профилактики и реабилитации. Чтобы избежать подобных проявлений, необходимо учитывать личностную зрелость и ответственность специалиста при осуществлении деятельности, связанной с данной профессией. Способность к сопереживанию, эмпатии, а также добропорядочность, отзывчивость, уравновешенность, гуманность признаются наиболее важными качествами юриста, но, с другой стороны, повышается вероятность развития эмоционального выгорания, которое проявляется как ощущение эмоциональной усталости, опустошения, вызванного работой. Это приводит к тому, что специалист, начинает более экономно расходовать энергетические и эмоциональные ресурсы, вплоть до полного исключения эмоций из своей деятельности. В этом случае человек начинает более экономно расходовать энергетические и эмоциональные ресурсы, вплоть до полного исключения эмоций из своей деятельности². Проблема заключается в том, что данный синдром со временем приводит к полной дезинтеграции различных психических сфер,

¹ Философский словарь / под ред. Фролова. Изд. 5. М.: Изд-во политич. лит-ры, 1987. С. 284.

² Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М., 1996.

и, прежде всего, эмоциональной, что в дальнейшем препятствует адаптации человека к деятельности, негативно сказывается на ее эффективности. Помимо перечисленных, к синдрому эмоционального выгорания, относятся чувство эмоционального истощения, дегуманизация, то есть тенденция, ведущая к развитию негативного отношения к людям, негативное самовосприятие как профессионала. К проявлению данного синдрома относится чувство эмоционального истощения, дегуманизация, то есть тенденцию развивать негативное отношение к людям, негативное самовосприятие в профессиональном плане. Выгорание является основным фактором низкой профессиональной морали, попустительского, циничного отношения к своим профессиональным обязанностям, их игнорирование, утрата понимания и сочувствия, вплоть до обезличенного отношения к людям. Не здесь ли кроется одна из причин разрушения «духовных скреп» в обществе?

Таким образом, понимая мировоззрение как сложное, интегральное образование общественного и индивидуального сознания, совокупность взглядов, оценок, норм и установок, ценностных ориентиров, которые определяют отношение человека к профессии, деятельности и выступают в качестве ориентиров и регуляторов его поведения. Это система принципов, убеждений, определяющих направление деятельности и отношения к действительности, это реализация нравственных принципов и норм поведения, позитивное профессиональное мировоззрение (далее ППМ) – это сформированная в процессе учебы или деятельности система ценностей, развитие которой служит регулятором взаимоотношений, поведения и форм деятельности профессионала, отвечает ее целям и результатам. ППМ определяет черты характера, готовность к действию, к борьбе за принципы, основываясь на гуманистических ценностях – это осознанное отношение к различным сторонам своей профессии, которое выражается в понимании ее высокого нравственного предназначения и трудностей социального, психологического характера, которые могут привести к деформации личности, к ее эмоциональному выгоранию, это осознанное действие личности по профилактике негативных влияний профессии на личность.

При анализе профессиональной подготовки будущих юристов, офицеров органов МВД, обнаруживается очевидное противоречие между теорией воспитания и практикой поведения, которое побуждает к коррекции педагогического процесса по воспитанию моральных качеств будущих юристов¹. Юрист, осуществляя профессиональную деятельность в сфере правоохранения, взаимодействует с людьми, он должен стоять на страже правды, справедливости, добра, чести, достоинства человека. Следовательно, право защищает то, что является нравственным.

Нам представляется, что нравственно правовое воспитание в вузе заключается в целенаправленном систематическом комплексном, последовательном развитии и саморазвитии нравственных качеств будущих юристов посредством усвоения гуманитарных дисциплин, норм права, норм общественной морали российского общества и государства. В процессе деятельности юриста существенное значение имеет самовоспитание, так как ему предстоит выбор действия, поступка, который зависит не только от знаний, но и от его убеждений, установок, ценностей, потребностей. Сформированная способность соотносить нравственно-правовую норму действия с собственным поведением включает в себе сущность позитивного профессионального мировоззрения. В процессе становления будущего юриста происходит организация его внутренних побуждений к поведению в той или иной ситуации в соответствии с нормами морали, права, лучших примеров, преподанных гуманитарными дисциплинами. Нравственно-правовое воспитание – важный социальный канал, который дает возможность формировать у будущих юристов правовые знания, соотнося их с изучением гуманитарных и юридических дис-

¹ Роль гуманитарных наук в системе современного высшего образования: материалы Всероссийской научной конференции / под ред проф. В.Ф. Новодрановой. Самара, 2008.

циплин. Однако овладение этими знаниями происходит не только в процессе специально организованной учебно-воспитательной деятельности, но и под воздействием различных объективных факторов социальной действительности и реального их поведения в жизни и службе.

Перед педагогическим сообществом, организующим подготовку будущих полицейских стоит задача сопровождение развития позитивного профессионального мировоззрения будущих юристов в высших учебных заведениях через смыслы содержания образования, что приведет к развитию личностных компетенций, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность¹. Моделирование педагогического процесса основывается на методологии современного педагогического исследования, которая представляет собой методологию не столько вертикальную, сколько горизонтальную, отражающую существующую трансдисциплинарную связь реальных социальных и педагогических процессов².

Процесс развития ППМ связан с профессиональной деятельностью, поэтому идея самоорганизации, ориентирующая педагогическую теорию и практику, на изучение и создание условий для самоорганизации, саморазвития, самоопределения, самореализации, провозглашаемые синергетикой, гуманистической философией и психологией, оказались востребованы, что определило ориентацию в данном исследовании на личностно-ориентированную парадигму образования, сущность которой состоит в рассмотрении человека как сложной самоорганизующейся системы, в признании уникальности, неповторимости, самоценности каждой личности и траектории ее развития; в смещении целевых установок образования с информатизации личности на создание условий и помощь в ее самоопределении и саморазвитии, с освоения мира - на его понимание, осознание и определение своего места в нем; в становлении субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе, который должен строиться в соответствии с его интересами и возможностями, обеспечивать личностный смысл его деятельности, создавать пространство для проявления его индивидуальности, осуществления свободы выбора [6, с. 209]. В данном случае в качестве системообразующего личностного образования выступает позитивное профессиональное мировоззрение юриста, обеспечивающее целостное и непрерывное развитие человека и профессионала, поэтому необходимо таким образом организовать учебно-воспитательный процесс в вузе системы МВД, чтобы совокупность педагогических условий, способствующих развитию позитивного ППМ будущих юристов в высших учебных заведениях осваивалась через содержательные смыслы дисциплин социально-гуманитарного цикла, в том числе и лингвистические.

Способность личности к развитию у себя ППМ – 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 возникающими положительными ценностными ориентациями, почерпнутыми из содержательных смыслов социально-гуманитарных дисциплин.

Развитие ППМ будущих юристов будет успешным, если процесс усвоения содержательных смыслов дисциплин социально-гуманитарного цикла будет ориентирован на профессиональную деятельность, на положительные примеры выстраивания взаимоотношений субъектов профессиональной юридической деятельности, если содержательными компонентами учебной деятельности будущего юриста станут актуализация смыслов профессиональной деятельности, осознание ценности жизни, здоровья, свободы человека, ответственность за результаты профессиональной деятельности,

¹ Синергетическая парадигма многообразия поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000.

² Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон.

стремление к саморазвитию и самоосуществлению, как в личностном плане, так и в профессиональном. Важным является приобретение и закрепление коммуникативных компетенций для организации профессиональной деятельности и в межличностном общении, которое будет осуществляться посредством включения будущего юриста в многогранное интерактивное взаимодействие в рамках учебно-воспитательного процесса вуза, реализующееся в коллективе учебной группы, в коллективе по интересам (в научной и творческой деятельности), в малых группах служебной деятельности, в практической деятельности: в работе с гражданами, находящимися в различных статусах (потерпевшего, свидетеля, подозреваемого и т.п.).

Таким образом, можно определить способность личности к развитию позитивного профессионального мировоззрения как имманентное развивающееся качество личности, которое может быть создаваемо в условиях педагогического взаимодействия, как процесса, при котором обучающиеся побуждаются к самоизменению, саморазвитию. Активизация самопознания обучающегося, вовлечение его в творческую деятельность, углубление подготовленности к профессиональной деятельности, в том числе и через содержательные смыслы дисциплин социально-гуманитарного цикла, способствуют развитию данного феномена. Познание и усвоение общечеловеческих ценностей, расширение кругозора, оптимизация общения, при условии использования интерактивных форм взаимодействия, расширение связей с социальной и профессиональной средой, осуществляющиеся в процессе развития ППМ, обеспечивают эффективное включение в профессиональную деятельность.

Развитие позитивного профессионального общения актуально для вузов системы МВД, так как формирует личность, способную соответствовать гуманистическим общечеловеческим ценностям, осуществлять свою профессиональную деятельность. Личность современного профессионала должна обладать навыком профилирования себя от профессиональной деформации, превентирования необратимых личностных изменений, формировать в себе такие личностно-профессиональные данные, которые являются инструментом профессиональной деятельности. Преподаватели призваны реализовать в учебно-воспитательном процессе знания о сущности, механизмах развития позитивного профессионального мировоззрения будущих юристов, осуществляя взаимодействие с обучающимися на ценностно-личностном уровне.

СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Закирьянова А.Х.,

заведующий кафедрой иностранных языков
Уральского юридического института
МВД России, к.п.н., доцент

Одной из главных задач высшего образования является формирование всесторонне развитой личности специалиста, обладающей всей палитрой фундаментальных и специальных знаний, способной к профессиональной мобильности, понимающей и умеющей проводить в жизнь принцип приоритета общечеловеческих ценностей. Данная установка в современных условиях приобретает особую важность.

Смена образовательных и мировоззренческих парадигм, активные инновационные процессы, происходящие сегодня в социально-политической и экономической сферах общества, потребовали от преподавателей вуза критической переоценки устоявшихся подходов к воспитанию личности обучающегося, вызвали необходимость та-

кого конструирования учебно-воспитательного процесса в вузе, которое отвечало бы запросам общества и самореализации личности.

На современном этапе развития общества у человека в большей степени преобладают потребности, связанные с личным успехом и материальным благополучием (что, бесспорно, немаловажно), нежели социально-нравственные ценности. Социально-значимые ценности, такие как: патриотизм, гражданственность, уважение человеческого достоинства, национальная и религиозная терпимость и другие, отошли на задний план. Приходится констатировать, что восприятие системы общечеловеческих ценностей остается для большинства обучающихся на абстрактном уровне. Сегодня на повестке дня достаточно остро стоит вопрос о разработке содержательно-ценностной модели или технологии воспитания обучающегося. Возможности внесения коренных изменений в сложившуюся ситуацию связываются, в первую очередь, с личностью самого преподавателя, с обладанием им духовно-нравственными ценностями, со способностью сформировать и развить их у нового поколения. Именно преподаватель призван обеспечить практическое решение воспитательной задачи – формирование ценностного отношения к жизни, Родине, обществу, труду, знаниям, свободе и правам личности и человеку как феномену мира. С ценностными феноменами в педагогическую систему входит духовность, сочетающая в себе умственное и нравственное начало человека.

Профессиональная компетентность преподавателя вуза определяется не только профессиональными знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями, мотивами его деятельности, пониманием им самого себя и окружающей действительности, стилем взаимоотношений с коллегами, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала.

В структуре ценностных ориентаций современного преподавателя вуза выделяют:

- *когнитивный компонент ценностных ориентаций*, позволяющий определить отношение педагога к окружающей действительности, педагогической системе и ее ядру - человеку. Признание человека высшей ценностью образовательной деятельности закрепляет позитивно ценностный статус преподавателя и обучающегося;

- *эмоциональный компонент ценностных ориентаций* является характеристикой педагогического мастерства;

- *деятельностный компонент ценностных ориентаций* отражает предрасположенность к тому или иному типу социального поведения в процессе реализации жизненных планов.

Ценностные ориентации являются важнейшей характеристикой личности преподавателя, определяющей его отношение к окружающей действительности и оказывающей значительное влияние на выбор формы поведения. Система личностных и профессионально-педагогических ценностей, направляющих и регулирующих профессиональную деятельность преподавателя, оказывает самое непосредственное влияние на формирующуюся личность обучающегося. Эта система предполагает высокую степень нравственного и интеллектуального уровня развития личности преподавателя, его способность к рефлексии, к сопереживанию, готовность взять на себя ответственность за разрешение проблемных ситуаций.

Преподаватель должен осознавать, что всем своим видом - походкой, внешним видом, улыбкой, голосом, жестами - формирует у своих обучающихся многообразие чувств. Стимулировать процесс формирования социально-значимых ценностей у обучающихся могут совершенно конкретные монологические и диалогические структуры, акцентируемые в речи преподавателя. Подлинные профессионалы педагогического труда владеют ситуацией, умея с помощью добродушной шутки разрядить обстановку, грозящую неприятными последствиями. Зная свою дисциплину, они преподают ее с

энтузиазмом и выдумкой, избегая непродуктивной траты времени на занятия, показывая, как нужно относиться к труду. Они последовательны в своих требованиях, справедливы, эмоционально уравновешены, владеют собой, жизнерадостны. Несомненно, преподаватель должен быть уверен в себе, в своих знаниях, в том, что он делает, но не самоуверенным: надо учиться слушать других, уважать в курсанте человека, личность, не стесняться признавать свои ошибки, не бояться показать, что преподаватель тоже человек, а не машина по закладке знаний в головы курсантов. Чем более позитивной является самооценка преподавателя, тем больше вероятность того, что он сможет воспитать у курсанта стиль творческого учения, основанного на самостоятельном мышлении. С другой стороны, чем меньше преподаватель уверен в себе, тем больше он склонен к стереотипному мышлению и, соответственно к догматическому стилю преподавания, основанному на постановке вопросов, требующих однозначного ответа, на изложении фактов с целью одного только запоминания. Такой преподаватель в одном случае ведет себя авторитарно, пытаясь защититься от курсантов агрессивностью, в другом – наоборот, пассивен, безразличен к процессу обучения и его результатам. Преподаватель с пониженной самооценкой подрывает потенциальное желание учиться, отрицательно влияет на самоуважение курсантов, сковывает их творческие силы и возможности.

Важно понимать, что в процессе учебной деятельности каждое условие, влияющие на воспитание личности курсанта, выступает не изолированно, а во взаимной обусловленности. Поэтому график динамики развития личностных качеств курсантов зависит от связи этих педагогических условий между собой, от умения преподавателя виртуозно руководить учебным процессом, стремясь воспитать интерес к своей дисциплине, и, как следствие, сформировать отношение к общечеловеческим ценностям. Усвоение содержания понятий, представляющих те или иные ценности, еще не означает, что они действительно усвоены обучающимися. В этой связи важно неоднократно показывать, как тем или иным ценностным представлением определяется поведение человека.

Педагогическое общение, являясь средством управления процессом взаимодействия преподавателя и обучающихся, отражает уровень профессиональной культуры педагога. Отношения доброжелательности и сотрудничества между участниками учебного процесса, отношение преподавателя к курсанту как к равноправному партнеру, лишь благотворно повлияют на формирование личности курсанта.

Образование - сложный и многогранный процесс развития профессиональных и личностных качеств обучающихся, способных принимать активное участие в социально-экономическом и культурном развитии общества, а также полноценно включаться в интегративные процессы, происходящие в современном мире. От качественной реализации воспитательной, образовательной и развивающей функций образования зависит, на какие идеалы будет ориентироваться новое поколение, какие ценности оно будет признавать.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У КУРСАНТОВ-ИНОФОНОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Закурдаева Н.В.,

старший преподаватель кафедры
Академии ФСО России, к.филол.н.

Современные политические, экономические, социокультурные процессы, происходящие в обществе, привели к активизации международных контактов и расширению их географии. Глобализация международных связей привела к обострению межнациональных взаимоотношений и социальных конфликтов, потере национальной идентичности малыми народами.

Новые условия коммуникации (поликультурный мир) требуют от участников межкультурного диалога коммуникативной грамотности, т.е. умения вести общение эффективно (достигая целей коммуникации) и бесконфликтно. Поэтому одной из важнейших задач в педагогике высшей школы является воспитание толерантности.

Толерантность – «терпимость, снисходительность к кому-, чему-либо»¹, терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, обычаям, ценностям, культуре в целом. Об актуальности проблемы формирования толерантного отношения к языковой личности, принадлежащей к другой культуре, свидетельствует появление программ, имеющих своей целью гармонизацию межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений (например, программа правительства Санкт-Петербурга «Толерантность»).

Толерантность, как и всякое социальное качество, формируется (или не формируется) в процессе жизни человека, она предполагает осознание того факта, что у разных людей и народов могут быть различные взгляды на мир. Толерантность – это соблюдение коммуникативного равновесия с партнёром по коммуникации, она позволяет относиться к другому человеку (не такому, как я), с позиций равного, партнёра по общению (интересный анализ генезиса понятия «толерантность» содержится в работе О.В. Орловой)².

Человек смотрит на мир сквозь призму языка, каждый язык «через глобальную семантическую систему всей совокупностью своих средств отображает единую природу мира в концептуальном аппарате человека»³, поэтому национальные картины мира не есть отражение разных миров, разным является способ представления единого мира. Однако именно в языке запечатлён национальный характер.

В связи с внедрением ФГОС в практику вузовского обучения, существенные изменения претерпела сама дидактическая парадигма, изменилась методика преподавания русского языка как иностранного: на смену существовавшей модели обучения, в которой язык являлся конечной целью обучения, а культура – средством обучения, пришла модель, в которой культурологический подход определяет цель, методы и средства обучения. Современные методики преподавания русского языка как иностранного реализуют как коммуникативно ориентированный подход, так и культуроло-

¹ Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний. М.: «Азбуковник», 2003. С. 644.

² Орлова О.В. Толерантность: проблема возникновения и генезиса // Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга: сборник статей. СПб.: СПб АППО, 2012. С.7-11.

³ Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. С. 50.

ориентированный, согласно которому изучение русской культуры является и способом изучения русского языка, и способом осознания своей национальной культуры. М.М. Бахтин писал, что чужая культура раскрывается полнее и глубже только в глазах другой культуры.

Применение культуроориентированного подхода в практике преподавания РКИ позволяет эффективно осуществлять процесс воспитания толерантности у курсантов-инофонов. Когда инофоны попадают в инокультурную среду, они испытывают культурный шок (термин К. Оберга), вхождение в новую культуру сопровождается потерей привычного окружения, социального статуса, чувством дискомфорта, депрессии, у инофона возникают проблемы с аксиологической и социальной идентичностью. Процесс межкультурной адаптации может занимать от нескольких месяцев до 4-5 лет, то есть до конца обучения в вузе, при этом её длительность зависит от особенностей культур, участвующих в диалоге и, конечно, характеристик самих инофонов (психологических, нравственных, когнитивных и т.д.). На этапе межкультурной адаптации особенно важно сформировать у инофонов толерантное отношение к русской культуре, поскольку это существенно повысит мотивацию к обучению, облегчит процесс аккультурации. Отметим, что процесс воспитания толерантности у инофонов из ближнего и дальнего зарубежья имеет ряд различий.

В последнее время активизировалась работа по изучению и расширению сферы применения русского языка во многих государствах постсоветского пространства (например, Н.Назарбаев создал Фонд распространения и поддержки русского языка в СНГ). Для всей территории бывшего Советского Союза характерно национально-русское двуязычие, т.е. билингвизм. Билингвизм и общее историческое прошлое в большинстве стран СНГ значительно облегчает формирование толерантного отношения к русской культуре, в некоторых государствах русский язык является вторым государственным языком. При преподавании русского языка курсантам дальнего зарубежья (индекс культурной дистанции между их национальной культурой и русской достаточно велик) процесс воспитания толерантности осложняется вследствие многоступенчатой и длительной межкультурной адаптации курсантов.

Межкультурная адаптация предполагает достижение социальной и психологической интеграции с чужой культурой без потери богатств собственной (воспитание толерантности – процесс двусторонний, воспитывая терпимое отношение инофонов к русской культуре, мы сами должны быть терпимы к иноязычной культуре).

Какими же средствами можно воспитывать толерантность у курсантов-инофонов? Прежде всего, отметим, что данная группа обучающихся русскому языку имеет свои особенности. Во-первых, обучающиеся военном вузе существенно ограничены в общении с носителями языка, общение осуществляется, преимущественно с профессорско-преподавательским составом (научный дискурс) или с курсантами ближнего и дальнего зарубежья, при этом русский язык используется в качестве языка-посредника. Во-вторых, в русле последних тенденций методики обучения РКИ важным условие обучения становится не только национальная или индивидуальная специфика инофона, но и профиль обучения. Инженерный дискурс формируется не только вербально, но и невербально: формулами, чертежами, диаграммами и др. Инженеры-инофоны имеют определённый когнитивный стиль мышления, который способствует развитию толерантности, поскольку язык науки универсален, интернационален и вследствие этого научный дискурс менее оценочен, чем, например, публицистический. В-третьих, между курсантами ближнего и дальнего зарубежья, как правило, существуют межконфессиональные различия, существенно затрудняющие процесс формирования толерантности.

Толерантное отношение к иноязычной культуре возможно в том случае, если у инофона будет сформирована лингвокультурная компетенция (как составная часть коммуникативной). Если инофон не знаком с русскими социокультурными стереотипами, обычаями, речевым этикетом и т.д., то у него будет формироваться отношение к русской культуре как к «неправильной» (в сопоставлении с национальной, «правильной»). Отсутствию толерантности по отношению к русской культуре будет затруднять коммуникацию. Лингвокультурная компетенция может быть системной, объединяющей другие частные компетенции (она может быть растворена в других составляющих коммуникативно-речевой компетенции), а может выделяться в качестве особого компонента коммуникативной компетенции.

Воспитание толерантности в ходе преподавания РКИ курсантам-инофонам обеспечивается за счёт специфического содержания обучения. Общеизвестным является тезис о том, что процесс овладения русским языком как иностранным тесно связан с процессом усвоения этносоциокультурного богатства народа – носителя языка. Знания о стране социального, этнического, культурного характера удовлетворяют коммуникативный, познавательный, эстетический интерес иностранных курсантов, обеспечивая тем самым устойчивый интерес к изучению русского языка, поддерживая мотивированные стимулы к совершенствованию речевой деятельности. Преподавание РКИ предполагает страноведческую аспектизацию обучения, по мере получения страноведческих знаний инофоны начинают осознавать сходство и различие культур, усваивать русскую культуру. Изучение русского языка – это средство инкультурации инофонов. Страноведение – прикладная дисциплина в рамках преподавания РКИ. «Это учебная дисциплина, предметом которой является совокупность научных знаний о наиболее важных процессах, явлениях и событиях общественно-политической, социально-экономической и духовной жизни народа-носителя изучаемого языка, рассматриваемых как целостная система и призванных способствовать овладению русским языком как коммуникативным средством»¹.

В 21 веке в стране произошли существенные изменения во всех областях жизни, соответственно, изменились и цели и условия преподавания РКИ в целом и страноведения в частности. «Современные требования к страноведению обусловлены и такими новыми явлениями, как глобализация и, одновременно, национализация общественной жизни разных стран и народов..., многополярность сегодняшнего мира и актуальность решения вопросов постоянно расширяющейся межкультурной компетенции в современных условиях»².

Целью страноведения как специфической социальной и учебной дисциплины является формирование (социокультурной) компетенции инофонов, помогающей изучению русского языка и способствующей развитию межкультурной коммуникации». Перед современным страноведением стоит комплекс задач, при этом только часть из них решается в курсе «Русский язык и культура речи», преподаваемом курсантам иностранных государств:

- «способствовать формированию фоновых знаний, характерных для современной русской лексики»³ (эта задача решается в курсе РКИ),
- «обеспечить системное и широкое изучение безэквивалентной лексики, которая в языковой форме отражает не только национально-культурную специфику, но и

¹ Вьюнов Ю.А. Современное страноведение России в контексте новой социокультурной парадигмы / Методика преподавания русского языка как иностранного (лекции, методические разработки к урокам): Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного / под ред. Э.Г. Азимова, Н.В. Кулибиной. М.: Издательство Икар, 2008. С. 168.

² Там же, с. 167.

³ Там же, с. 168.

нередко наиболее существенное в процессах, явлениях и событиях общественной жизни народа-носителя языка»¹ (эта задача частично решается в курсе РКИ),

- «помочь учащемуся достичь высокой степени владения русским языком как коммуникативным средством, расширить и обогатить их коммуникативную и межкультурную компетенцию»² (формирование межкультурной компетенции находится за рамками преподавания РКИ, это предмет страноведения),

- «способствовать формированию бикультурной языковой личности, которая адекватно воспринимает и использует языковые единицы с национально-культурным компонентом и, следовательно, облегчает межкультурную коммуникацию в условиях беспрецедентного расширения политических, экономических, научно-технических, культурных и иных контактов в современном мире»³ (решение данной задачи возможно только в случае освоения достаточного объема знаний по страноведению и лингвострановедению).

Страноведение – не только филологическая, но и дидактическая дисциплина, поскольку формирует знания, умения и навыки обучающихся, используя достижения других социальных наук. Поиск адекватных методов преподавания РКИ привёл к появлению новой интегрированной дисциплины – лингвострановедения. Одна из задач преподавателя – формирование у обучаемых лингвострановедческой компетенции (как составляющей коммуникативной), то есть способности осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях их адекватного применения в ситуациях межкультурного общения, а также умения использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях непосредственного и опосредованного культурного общения. Основу лингвострановедческой компетенции составляют фоновые знания типичного образованного представителя той или иной лингвокультурной общности. Преподаватель организует работу по формированию лингвострановедческой компетенции на каждом этапе обучения РКИ, поэтому лингвострановедческий аспект содержания обучения РКИ и специфические методики обучения так важны для воспитания толерантности инофонов и формирования в целом коммуникативной компетенции.

Лингвострановедческая работа преподавателя РКИ не может рассматриваться в качестве добавления к учебному процессу, поскольку обмен устной и письменной информацией невозможен без лингвострановедческих знаний и умений, лингвострановедение затрагивает сущность коммуникативного преподавания языка.

Лингвострановедение, как считают основоположники данной дисциплины Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, - это такой аспект преподавания иностранного языка, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактики реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата (ознакомление его с фоновыми знаниями, явлениями действительности носителей изучаемого языка)⁴.

Личность преподавателя – ретранслятора, проводника русской культуры - играет особую роль в деле воспитания толерантности курсантов. Не секрет, что при общении человек обращает внимание, прежде всего, на носителя идеи, а затем – на содержа-

¹ Там же, с. 168.

² Вьюнов Ю.А. Современное страноведение России в контексте новой социокультурной парадигмы // Методика преподавания русского языка как иностранного (лекции, методические разработки к урокам): методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного / под ред. Э.Г. Азимова, Н.В. Кулибиной. М.: Издательство Икар, 2008. С. 168.

³ Там же, с. 168.

⁴ Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. 3-е изд. М., 1993.

ние высказывания, поэтому для инофонов преподаватель РКИ – образец русской языковой личности.

Подводя некоторые итоги, отметим, что по завершении процесса формирования коммуникативной компетенции в вузе специалист-инофон должен представлять собой вторичную языковую личность, способную к иноязычному общению на межкультурном уровне. Эта способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка (языковой картиной мира) и концептуальной картиной мира, позволяющей обучающемуся понять новую для него социальную действительность.

Развитие черт вторичной языковой личности, дающее возможность курсанту-инофону быть эффективным участником межкультурной коммуникации и специалистом в избранной области, и есть стратегическая цель обучения РКИ. При обучении инофонов русскому языку как иностранному следует обучать не абстрактным языковым нормам, а национально детерминированному дискурсу (этому способствуют национально ориентированные методики преподавания РКИ). Компонентами формирования вторичной языковой личности является выработка лингвистической компетенции (теория языка, знание узуса), языковой (практическое владение языком), коммуникативной (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), культурологической (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении). При этом воспитание толерантности по отношению к русской культуре сопровождает все этапы обучения РКИ, без воспитания терпимости к партнерам по коммуникации невозможно межнациональное общение в современном поликультурном мире.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ МВД

Ильин Ю.В.,

доцент кафедры иностранного языка
и культуры речи Нижегородской академии
МВД России, к.филол.н., доцент

Поликультурное профессиональное общение - не абстрактное понятие, в вполне конкретное живое речевое событие, происходящее в определенных координатах. Среди них наиболее существенными являются следующие: принадлежность коммуникантов к одной профессии, что является существенным культурно-профессиональным фоном; единая цель выполнения определенного планируемого действия группой лиц (как минимум двое) каждый со своим родным языком, но выполнение действия происходит посредством единого для всех иностранного языка. При этом могут наблюдаться два следующих конкретных случая: 1) вся группа говорит и действует на английском языке, но он является родным лишь для одной части группы в то время как для второй части он является приобретенным; 2) все члены группы общаются и действуют посредством английского языка, но он ни для кого из них не является родным, а в равной мере для всех является приобретенным.

В обоих частных случаях первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, который понимается - при всех различных его толкованиях - как то содержание, которое слово (выражение, оборот речи) получает в данном контексте употребления, в данной конкретной ситуации, которую можно называть профессионально значимой.

При планировании и проведении межнациональных полицейских акций особого внимания заслуживают следующие компетенции: а) социокультурная и б) профессиональная. Первая предполагает, что в любом акте общения есть определенная степень знакомства с социокультурным контекстом, который служит широким фоном для взаимодействия. В перечень коммуникативно значимых компетенций мы включаем профессиональную компетенцию, принадлежность к которой делает более конкретными и целевыми общекультурные коммуникативные навыки и умения.

Как член общества работник правоохранительных органов обладает обеими компетенциями. И язык здесь играет прежде всего инструментальную, посредническую миссию как средство осознания цели и задач планируемого совместного действия на подготовительном этапе. Поэтому в процессе обучения слушатели должны учиться не только внимательно слушать и понимать иностранную речь, но выделять в ней ключевые моменты в виде инструкций и указаний, подлежащих неукоснительному исполнению. От качественного проведения подготовительного этапа зависит успешное выполнение акции. И тут важен опыт взаимодействия – языковой, психологический, профессиональный – со своими иноязычными коллегами, что наиболее ярко закладывается в годы обучения в вузе.

Именно осознание этого исходного для нас положения дает ключ к пониманию основной цели обучения иностранному языку как средству развития коммуникативных способностей, связанных с реализацией потребностей обучаемых для практического применения своих профессиональных знаний и умений в условиях взаимодействия со своими иностранными партнерами с возможным использованием изучаемого иностранного языка. И одним из первых шагов в этом направлении является создание в академии атмосферы открытости учебного процесса, возможности приобщения к живому опыту своих иностранных коллег в работе, к выполнению которой готовит академия.

В целом такие возможности скорее существуют как потенциальные, нежели реальные. Но на примере академии мы объективно отмечаем, что из потенциальных они все чаще преобразуются в реальные. В 2010 году в академии проходил стажировку гражданин Аргентины, работник правоохранительных органов, который прослушал в переводе практически все курсы лекций и посетил большое число семинаров с выездом на рабочие места нижегородских полицейских. Он посетил несколько РОВД города, полк ПДС, кинологический центр Нижегородского УВД; выходил на ночное патрулирование заданного района города, вступая в профессиональный контакт с разными представителями «ночного населения» города реально решая некоторые профессиональные вопросы совместно с российскими коллегами. На всех рабочих местах проходили глубокие, заинтересованные обмены мнениями. Следует отметить, что многие из работников полиции – это бывшие слушатели академии, и было отраднее наблюдать, что многие из них могли задавать вопросы на английском языке, увлеченно выслушивали ответы, и по их лицам можно было видеть, что они понимают большую часть и «опережают» переводчика.

В переводе лекций с русского языка на английский участвовали все преподаватели кафедры иностранного языка, раздавая отдельные фрагменты лекций слушателям приобщая их тем самым к профессиональному переводу. Сложные специальные понятия получали порою острое обсуждение, вырабатывались оптимальные способы их передачи на английском языке. Эта подготовительная работа послужила хорошим стимулом и мотивом и для преподавателей, и для обучаемых. На лекциях могли присутствовать все желающие, в том числе слушатели. Шло реальное подключение сознания слушателей и курсантов к сложному процессу перевода профессиональных понятий на другой язык. Особую обучающую ценность – и языковую и правоохранительную –

представляли сессии вопросов и ответов. Такие обмены мнениями профессионалов стали самостоятельной, весомой и стимулирующей формой общения, новой для учебного заведения.

Качество такого общения полностью зависит от языка, на котором идет общение. Как и в большом мире, выбор пал на английский язык в виду большой сложности русского языка. Непосредственными качественными факторами общения явились а) личности участников общения; б) уровень владения ими английским языком; в) увлеченность и погруженность в свою профессию; г) личностные качества участников сессий, их желание выразить себя и приобщиться к образу мышления своего коллеги. Все эти параметры были прекрасно представлены. Как выпускники НГЛУ им. Н.А. Добролюбова преподаватели кафедры иностранного языка продемонстрировали прекрасное владение английским языком, умение общаться – не только говорить, но и слушать, давая возможность собеседнику подыскать единственно точные слова, почувствовать их и донести их до слушателей, передать слушателям всю их глубину корректно формулируя тонкие профессиональные понятия.

Несомненно, самым значительным фактором, способствующим установлению особой профессионально полезной и доверительной тональности встреч оказалась личность гостя. Чуткий к веяниям времени, прекрасно образованный, демонстрирующий высокий уровень пользования английским языком, специалист высокого десятого класса по табелю о рангах аргентинского министерства внутренних дел, гость оказался заинтересованным, профессионально содержательным участником общения. Такие очень привлекательные общечеловеческие и профессиональные качества, близость к слушателям по возрасту (до 30 лет), непосредственность в обращении с окружающими располагали слушателей, снимали комплекс излишней скромности и робости, раскрепощали и располагали курсантов к активному языковому взаимодействию. Такие черты стали дополнительными, но такими важными для коммуникации речевыми характеристиками.

Год спустя участником международной конференции по правоохранительной тематике стал гражданин Индонезии, хорошо владевший английским языком и давший мастер-класс по восточным приемам рукопашного боя с англоязычным объяснением всех приемов. Методика рукопашного боя объяснялась поэтапно, как в замедленной съемке, демонстрировалась и сопровождалась пояснениями на английском языке. Так практически мгновенно шло восприятие и закрепление в сознании слушателей действия и слова, его обозначающего.

В плане культурного своеобразия для всех явилось откровением просьба индонезийского коллеги не снимать демонстрирующиеся фотографии жертв террористических актов. В индонезийской культуре не принято смотреть, показывать фотографии с погибшими людьми. Фото были изготовлены лишь ради наущения бойцов индонезийской анти-террористической полиции, сугубо в учебных целях. Отсюда такая просьба нашего гостя. Это хороший урок быть осмотрительным при соприкосновении с другими культурами, приучение себя быть внимательным к возможным их своеобразиям. В таких ситуациях вопросы «почему?» не задаются, а выполняют просьбу носителя такой культуры.

В 2012 г. на базе НА МВД России прошел международный семинар по теме «Основные принципы международного уголовного полицейского сотрудничества и расследований по поиску людей и объектов» с участием пяти полицейских чинов из Германии, получивший продолжение в рамках круглого стола.

Программа семинара явилась убедительной иллюстрацией широкой интерпретации заявленной темы. Выступления участников раскрывали самые разные ее аспекты начиная от характеристики новых глобальных условий, в которых приходится действо-

вать как полиции Германии, так и полиции России, и продолжая обоснованием необходимости и возможности взаимодействия между полицейскими наших двух стран. Были выделены актуальные проблемы международного сотрудничества, коснулись разработки и согласования основных принципов сотрудничества, договорились о будущих встречах по обмену опытом. Так практически в живой форме были намечены и частично разрешены многие аспекты международного сотрудничества правоохранительных органов стран Европы.

В необходимости, актуальности и полезности такой формы взаимодействия присутствовавшие курсанты могли убедиться что говорится, вживую, а не из учебников. И в названиях выступлений, и в тематике семинара за круглым столом слушатели убедились, что такие понятия как «взаимодействие», «сотрудничество», «совместные операции» - это лишь отражение устоявшегося менталитета современности. С глобализацией преступлений логично для разных стран объединять свои усилия по борьбе с ними. Идет притирка и выработка конкретной тактики и стратегии правоохранительных органов разных стран, и реализовывать такие усилия уже придется нынешним студентам. Это важный вывод, который делают сами слушатели. И владение иностранным языком становится реальным требованием к квалификации работника правоохранительных органов. То, что это жизненно важно и серьезно можно было заключить из тех примеров, которые приводились в выступлениях как гостей, так и хозяев семинара.

Успешное взаимодействие между людьми, носителями разных национальных культур, между специалистами, получившими профессиональную подготовку в своих национальных специальных учебных заведениях возможно только при условии серьезного и вдумчивого отношения к культурам своих боевых партнеров. Культуры большой и малой. Под большой культурой мы имеем в виду закономерности и особенности культурного наследия всей нации, в то время как сложившиеся знания, их роль и оценочность в пределах одного вида деятельности составляют содержание термина «малая культура». И здесь лишнего знания не бывает. Это прекрасно понимают сами участники семинара судя по тематике их выступлений. «О межкультурной компетенции сотрудников полиции в международном взаимодействии» говорится в докладе А.П. Ромаева, о «Практической особенности использования специальных познаний в процессе расследования» поделилась М.А. Полякова.

В качестве краткого заключения мы отмечаем следующее. Успешное изучение иностранного языка как средства вторичного общения зависит от многих факторов, среди которых первое место занимает создание благоприятной поликультурной языковой и профессиональной среды в высшем учебном заведении что влечет к осознанию курсантами необходимости и потребности уметь общаться на изучаемом языке. Вовлечение вуза в активное международное сотрудничество способно оказать благоприятное влияние на процесс изучения иностранного языка, способствует мотивации слушателей, в известной степени романтизирует избранную профессию. Образовательную и воспитательную роль играет сама тематика таких международных встреч, что способствует многомерному восприятию современного мира, умению выделять его острые проблемы и видеть свое место в их разрешении.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ОВД: ПРОФЕССИОНАЛЬНО И ДУХОВНО-ЦЕННОСТНЫЕ КОРРЕЛЯЦИИ

Котова Г.В.,

доцент кафедры иностранных языков

Дальневосточного юридического института

МВД России, к.филол.н., доцент

Сегодня, в сложных условиях существования современного российского социума, вынужденного отвечать на многочисленные вызовы времени во имя сохранения стабильности и единства российского государства, образование и духовность в сознании общества вновь становятся неразрывными понятиями. При этом сфера духовного не относится лишь к религиозному началу, но соотносится с понятием идеального в самом широком смысле слова, а «дух» коррелирует, прежде всего, с такими качествами человека как отважность, доблесть, решимость¹.

Понимание духовности как наполненности ценностно-культурными смыслами бытийного континуума человеческого общества напрямую связано с осознанием сущности процесса образования на уровне воспроизводства созидательных сил общества на ценностно-культурной основе. Иными словами, образование по своей сути есть «процесс интеграции будущим специалистом социокультурных ценностей при его личностном самоопределении в профессиональной деятельности...»².

Именно в контексте образовательного процесса, этого «ключевого механизма социализации» (Х.Г. Тхагапсоев) формируется ценностно-мотивационная сфера личности обучаемого – в нашем случае будущего работника ОВД – и его социально-психологическая готовность к службе через созидание позитивной ценностной ориентации, через установку на самореализацию в первую очередь с целью реализации своих потребностей в профессионализме и социально-личностном росте, а также через мобилизацию внутренних качеств, связанных с саморегуляцией, прежде всего, регуляцией своих психологических – эмоционально-волевых состояний, позволяющей управлять эмоциями, гасить негатив или направлять свои чувства в конструктивное русло, добиваясь успешной динамики в развитии возникшей ситуации и при решении конфликта интересов.

Так или иначе, процесс обучения для курсантов – это тот период, когда происходит «вхождение в профессиональные нормы» под знаком интеграции личностных и профессионально значимых свойств³ культурно-нравственного порядка.

Высшим критерием морально-нравственной зрелости, осознанием курсантами своей нравственной ответственности и социальной значимости как будущих сотрудников ОВД является «добровольное и свободное выполнение требований служебного долга», ставшего таковым на основе включения в сферу их профессиональных и лично-

¹ Мартынова Е.А. Духовность как основа образования // Интеграция образования. 2011. № 2. С. 58-60.

² Елканова Т.Н., Чеджемова Н.М. Иностранный язык как средство формирования этико-аксиологического компонента общегуманитарного базиса образования // Высшее образование сегодня. 2012. № 2. С. 66-68.

³ Новикова Е.Ю. Оценка значимости общекультурных компетенций // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 148-151.

стных установок и убеждений принципов профессионально-служебной этики в целом¹, обеспечивающих честное, беззаветное служение Отечеству.

Более того, именно совпадение желаемого, представления о том, как работник ОВД видит свои профессиональные действия, с долгом и составляет, по мнению психологов-исследователей, апофеоз нравственности², ибо потребность в восстановлении социальной справедливости и внутренняя убежденность в истинности нормативной ценности своей деятельности будут гарантами того, что сотрудник не только останется верным и преданным своему делу, но проявит при отправлении обязанностей объективность и ответственность, т.е. способность адекватно осознавать свои поступки в масштабах норм морали³.

Исполнение служебного долга как нормативного выражения морали в этом случае осуществляется в русле моральных принципов, совпадающих с государственной волей, поскольку, рассматриваемое в терминах права и морали, оно, исполнение служебного долга, несет в себе социально-регулирующее начало в той степени, в какой сами право и мораль являются социальными регуляторами и координаторами жизни государства и его граждан. В этом смысле сотрудник ОВД должен руководствоваться образцами нравственности, закрепленными в сознании всего общества – той совокупностью этических знаний, мотиваций, убеждений и норм поведения, которые признаются гражданскими идеалами духовно-патриотического звучания – преданности, верности, честности, ответственности, эмоциональной стабильности.

Вместе с тем, как уже ранее отмечалось, для сотрудника ОВД, находящегося на службе у государства, высшим императивом его профессиональной деятельности является претворение в жизнь государственной воли. Для этого, следовательно, требуется соотнесенность любых действий полиции с государственными интересами. Таким образом, для успешного функционирования работников данной сферы должна произойти гармонизация его личных интересов с установками государства, которая обеспечит стабильное существование общества в духе его приверженности культурным и духовным традициям, устоям, максимам нравственности. Из этого следует важный вывод о том, что духовно-нравственные скрепы общества не могут находиться в диссонансе с морально-нравственной основой деятельности сотрудников ОВД. Обеспечить это единство обязано уже само пребывающее на нравственных и правовых позициях государство.

Ясно, что образовательное пространство юридического вуза МВД в этом смысле должно базироваться на тех же исходных установках, содействуя своими средствами включение в личностную сферу будущего работника ОВД не только корпус узко-профессиональных качеств, связанных с овладением технологиями и практиками специального плана (осмотр места происшествия, выстраивание версий, тактика ведения допроса и т.д.), но и интериоризацию свойств социально-культурного порядка, составляющих профессионально-психологический портрет сотрудника, который в свою очередь восходит к этико-нравственной парадигме социума в целом. Большой блок здесь занимают качества, связанные с культурой общения. Сюда относится не только эмпатийная часть блока, выражающая себя в доброжелательности, тактичности, выдержанности и прочих проявлениях уместной для конкретной ситуации толерантности.

¹ Буллах С.И. Формирование нравственного сознания личности курсанта вуза МВД России средствами массовой информации: монография. Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2004. С. 25.

² Профессиональная этика и служебный этикет: учебник для студентов по специальности «Юриспруденция», «Правоохранительная деятельность» / В.Я. Кикоть [и др.]; под ред. В.Я. Кикотя. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2012. С. 59.

³ Там же.

Существенное место в этом блоке занимает речевая компонента, прежде всего, речевая культура. Ее значимость тесно связана с так называемой идеей лингвоцентричности русскоязычного мира, когда, по мнению ученых-филологов, в слове отражается сознание народа, но также – и это очень важно – выражается сакральная сущность; в этом смысле слово и его выбор могут служить критерием и неким залогом успеха межличностного взаимодействия. Духовно-нравственный багаж, таким образом, фокусируется в языковой, а точнее говоря, в концептуальной картине мира, и здесь он органично переплетается с профессионально значимыми понятиями (долг, обязанность, компетенции и условия их реализации). Наконец, нельзя забывать, что язык, как подчеркнул В.В. Путин, – это основа единства общества, ибо он формирует его гражданское, культурное и образовательное пространство.

В данной связи правомерно отметить, что в задачах, сформированных в рабочей учебной программе по изучению иностранного языка в сфере юриспруденции, важное место занимает такая позиция, как содействие обучаемым в осознании их принадлежности к родной культуре и государству через развитие мыслительно-познавательных функций и обогащение индивидуальной картины мира позитивными социокультурными и патриотическими смыслами. Совершенно очевидно, что дисциплина Иностранный язык в этом плане имеет богатый арсенал средств воздействия – как на уровне методики, так и содержания, – способных совершенствовать ядерные интеллектуально-духовные качества личности, ее регулятивно-поведенческую функцию и оказывать воспитательное воздействие, приобщая обучаемых к гуманистическим идеалам, культивируя необходимые эмоционально-волевые состояния стабильности через развитие таких Я-качеств как самооценка, самоограничение, самодисциплина, самопринуждение, обладание которыми обеспечат обучаемому уверенное и адекватное исполнение долга в повседневных и экстремальных ситуациях¹.

В сущности, воспитанию духовно-нравственных качеств подчинено все организационно-содержательное пространство обучения в вузе. Это – не только содержательная ткань учебных предметов, не только проведение целенаправленных воспитательных мероприятий, но и постоянная забота о сохранении культурно-исторических традиций, следование им при исполнении служебных обязанностей, а также участие в обрядово-церемониальных действиях, способствующих стабилизации социально-средовых механизмов, закреплению отношенческо-поведенческих стереотипов и воспитанию патриотизма в самом широком смысле как одной из наиболее релевантных для данной профессии духовно-нравственных категорий².

Корреляция профессионально- и духовно-нравственных смыслов, таким образом, представляет собой то рациональное и единственно верное равновесное соединение, без которого невозможно поступательное и стабильное существование общества. Будучи сами членами этого общества, сотрудники ОВД в большей степени, чем их «рядовые» сограждане должны соответствовать тем параметрам, которые составляют нормативно-правовые и духовно-ценностные основы жизни в масштабах государства. Более того, сегодняшние курсанты должны четко осознавать, что духовно-нравственная доминанта в ценностно-целевой сфере личности будущих работников ОВД имеет под собой прочную историческую основу, выражающуюся в традиционной верности российской полиции идеалам гуманизма и справедливости, ибо полиция всегда рассматри-

¹ Профессиональная этика и служебный этикет: учебник для студентов по специальности «Юриспруденция», «Правоохранительная деятельность» / В.Я. Кикоть [и др.]; под ред. В.Я. Кикотя. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2012. С. 224-227.

² Дьяченко Е.А., Еремينا И.С. Развитие личности куранта в процессе обучения в образовательном учреждении системы МВД России: учебно-методическое пособие. Хабаровск: Дальневосточный юридический институт МВД РФ, 2011. С. 30-32.

валась в России душой гражданства и всех добрых порядков, радетьницей благочиния и добронравия, а в перечень профессиональных качеств полицейского непременно входили такие характеристики как усердие к общественному добру, попечение о благе людей и нравственном исправлении преступивших закон (Устав благочиния или полицейский от 8 апреля 1782 года¹).

Сегодня, однако, когда идет обостренная борьба за интеллектуально-технологическое превосходство в мире, Россия стоит перед множеством проблем, отражающих противоречивость определенных социокультурных процессов в нашей многоэтнической и поликультурной стране². В обозначенных условиях на образование возложена наиважнейшая задача воспитания личности, способной к истинно конструктивному профессиональному и личностному самоопределению. Не в последнюю очередь это связано с внедрением в сознание обучаемых непреходящих в своем значении главных жизненных смыслов, связанных со становлением личности и самосозиданием себя как гражданина и профессионала, нацеленного не только и не столько на достижение «терминальных ценностей» (Н.Ф. Голованова), как-то: деньги, достаток, карьера, чреватых, в свою очередь, вульгаризацией нравов и ослаблением иммунитета против цинизма во всех его проявлениях, но личности, ориентированной на ценности высшего порядка – добра и справедливости, отход от которых приведет сотрудника неизбежно к кризису его идентичности и, наконец, к потере смысла жизни и себя самого как культурно-нравственной личности³.

Осмысление своего социального предназначения должно, собственно, носить не только узко-деонтологический характер и осуществляться с позиций профессиональной этики и ее базовых духовно-нравственных ценностных постулатов – таких как любовь к Родине, верность присяге, служебному долгу, честь, справедливость, ответственность и др., но пониматься и приниматься в контексте осознания своей личностной самооценки и цельности – в единстве убеждений и поступков – и, наконец, социальной полезности своей деятельности, которая не просто рассматривается через призму сознательного и ответственного служения государству, но детерминируется и выверяется моралью, духовным здоровьем и благом всего общества.

ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ ФАКТОРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Липина Е.А.,
старший преподаватель кафедры
философии, иностранных языков
и гуманитарной подготовки сотрудников
МВД РФ Тюменского института
повышения квалификации
сотрудников МВД России, к.филол.н.

На настоящем этапе развития науки об образовании несомненным является тот факт, что образование взрослых имеет существенные отличия от образования детей и подростков, следовательно, требует иные подходы не только к методике преподавания в частности иностранных языков, но и к организации процесса обучения в общем.

¹ История полиции России. Краткий исторический очерк и основные документы. М., 1999. С. 68-69.

² Голованова Н.Ф. Проблема воспитания студентов в контексте модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 29-34. С. 25.

³ Там же, с. 32.

Существуют некоторые особенности, присущие андрагогическому процессу обучения, среди которых выделяются следующие характерные черты взрослого слушателя:

1. *Воля взрослого обучаемого.* В то время как в образовании детей и подростков участие преподавателя играет более важную роль, взрослый человек стремится к самостоятельности во всех сферах жизни, следовательно, в идеале он должен проявлять инициативность и самоуправление и в процессе обучения, в результате чего он будет выступать активным участником образовательной деятельности, рассматривать преподавателя как консультанта.

2. *Стремление к достижению конкретной цели.* Мотивация взрослого слушателя к обучению, как правило, обусловлена достижением определенной значимой для него цели (продвижение по службе, повышение заработной платы и т.п.). Одной из целей изучения иностранного языка сотрудниками полиции является развитие навыков и умений вступать в адекватный диалог с иностранными гражданами во время охраны общественного порядка в период проведения Всемирной универсиады или Олимпийских игр на территории Российской Федерации, а также во время несения службы в обычные дни.

3. *Осмысленность образовательного процесса, более высокий уровень дисциплинированности.* Более ответственное отношение к учебной деятельности обусловлено тем, что взрослый слушатель осознанно относится к процессу обучения. Взрослые образованные люди часто желают совершенствовать свои знания по иностранному языку ввиду того, что осознают реальную возможность практического применения результатов обучения.

4. *Желание немедленно применять приобретенные знания, умения и навыки для реализации практических задач.* В отличие от школьников и студентов, у которых возможность применения результатов обучения растянута по времени, взрослые слушатели стремятся к как можно более быстрому применению полученных знаний на практике.

Таким образом, более выраженная мотивация взрослых развивает способность к самоорганизации; сформированная система ценностей и сформированный понятийный аппарат способствуют повышению активности взрослого человека в процессе обучения и снижению негативного влияния некоторых факторов.

Существует достаточно много факторов, сдерживающих познавательные возможности взрослого и препятствующих успешному преодолению трудностей в обучении:

1. Прежде всего, с точки зрения физиологии по причине ослабления некоторых функций организма усвоение иностранного языка взрослыми происходит более затруднительно. В первую очередь это связано с меньшей способностью мозга усваивать иностранный язык ввиду возрастных ухудшений памяти, зрения и слуха, что ведет к появлению трудностей с восприятием и усвоением иноязычной информации. Преодолению этих негативных факторов могут в некоторой степени способствовать развитие познавательных процессов, а также большая опора не на память, а на понимание материала. Этот факт ни в коем случае не предполагает отказ от опоры на память вообще, а лишь указывает приоритетные направления при решении данной проблемы. Что же касается тех аспектов обучения, где трудно обойтись без значительного объема заучивания (запоминания лексических единиц, перевода их в долговременную память), то для наиболее эффективного усвоения материала видится наиболее оптимальным (если материал это позволяет) использование метода ассоциаций. Именно метод ассоциаций зачастую оказывается наиболее эффективным при работе над лексикой в процессе работы со

взрослыми, так как в отличие от младших возрастных групп, взрослые слушатели стремятся к проведению параллели между родным и изучаемым языком.

2. С точки зрения психологии у многих взрослых людей в процессе обучения возникают эмоции (эмоциональные барьеры), которые ухудшают усвоение материала. Под эмоциональным барьером подразумевается тот факт, что любые виды неудач взрослые воспринимают достаточно остро. Высокая степень негативных переживаний (особенно на первом этапе изучения иностранного языка), связанных с малозаметным прогрессом в усвоении материала, объясняется осознанием себя уже сформировавшейся личностью с определенным статусом и определенными профессиональными успехами, поэтому низкая компетенция в области иностранного языка и переход в роль ученика, приводит слушателя в состояние страха потери авторитета в глазах коллег в группе. Для устранения указанных сложностей в системе преподавания иностранного языка существенную роль играет умение преподавателя снизить уровень тревожности слушателей, что предполагает адекватную реакцию преподавателя на их эмоциональные проявления, вербальное поощрение, повышение их самооценки в отношении своих возможностей к обучению. Одним из гарантов достижения успехов в изучении иностранного языка взрослыми является формирование психологической включенности в процесс обучения и коммуникативной гибкости – необходимо большое количество упражнений, нацеленных на парную и групповую работу.

3. Помимо физиологических и психологических барьеров реальные возможности взрослых учиться более ограничены и наличием материальными, межличностными, семейными, социальными обязанностями и проблемами, ведущих к возникновению так называемых *микросоциальных барьеров* в изучении иностранного языка.

4. Кроме того в настоящее время взрослые учащиеся – это, как правило, *учащиеся старой педагогической системы* со всеми ее недостатками: обучением в абсолютном отрыве от жизни, изучением системы языка, а не развитием коммуникативной компетенции.

5. Отдельное внимание необходимо уделять рассмотрению вопросов о видах затруднений, возникающих в процессе усвоения иноязычной речи вообще, и соотношении времени, уделяемом на занятии отработке тех или иных видов речевой деятельности. При определении приоритетности того или иного аспекта языковой подготовки необходимо учитывать различия в степени их сложности. Так, большинство слушателей краткосрочных курсов повышения квалификации с языковой подготовкой наибольшее сложности испытывают с аудированием и с диалогической речью, а менее сложным представляются упражнения на развитие навыков письма и чтения. Соответственно, при отборе материала следует учитывать пропорциональную долю каждого из перечисленных видов речевой деятельности, распределяя время, уделяемое их отработке, в соответствии с потребностями взрослых, т.е. аудированию и говорению должно уделяться наибольшее количество времени на занятии (тем более, что развитие навыков диалогической речи является основной целью данных курсов повышения квалификации). Причиной возникновения затруднений с пониманием на слух у взрослых связано, скорее всего, не с возрастным ослаблением некоторых функций организма, а с восприятием иноязычной речи через призму звуков давно привычного родного языка, что и искажает понимание иностранного языка. К сожалению, за короткий период языковых курсов (в среднем 30 часов) невозможно максимально «перенастроить» мозг взрослого человека на обработку иноязычных речевых звуков; для достижения улучшения способности аудирования необходимо регулярно слушать иноязычную речь, дополнительно во время прохождения курсов либо после них в самостоятельном режиме.

На фоне перечисленных факторов эффективности андрагогической модели обучения иностранным языкам, ключевая роль отводится врожденной склонности к усвое-

нию иностранного языка. При этом не стоит ставить знак равенства между способностями к изучению языков и общим уровнем интеллекта – отсутствие первых может диагностироваться наряду с талантами в других областях, связанных с умственной деятельностью.

Иными словами, наличие или отсутствие языковых способностей не означает способность или неспособность выучить иностранный язык, а лишь определяет, какое количество времени и усилий потребуется для его усвоения в соответствующих условиях, в данных временных рамках и при данной методике.

Перед началом обучения можно провести предварительное тестирование слушателей с целью раскрытия их сильных и слабых сторон обучаемости и выявления наиболее пригодного для них стиля обучения (доминирование зрительного, слухового, эмоционального, моторного восприятия). Бесспорно, склонность к тому или иному стилю обучения в чистом виде встречается достаточно редко – в подавляющем большинстве случаев, учащиеся в той или иной мере комбинируют несколько стилей. Как бы то ни было, определение ведущего стиля обучения при овладении языком и, следовательно, реакции обучаемого на определенные методы представления материала не относится к трудноосуществимым задачам и может быть произведено с помощью специальных письменных опросников.

Основным принципом обучения взрослых является то положение, что процесс освоения иностранного языка взрослыми прежде всего должен строиться так, чтобы обучаемые играли в нем основную роль, становились его соавторами, в то время как преподаватель играет в нем роль организатора и координатора, несет ответственность за постановку целей обучения и отбор материала.

Таким образом, можно сказать, что андрагогическая модель преподавания иностранного языка должна реализовывать требования, продиктованные характерными чертами взрослого слушателя:

- приоритет самостоятельности в обучении;
- применение в образовательном процессе активных форм обучения (ролевые игры, моделирование ситуации, работу в парах, другие игры с эффектом соревнования), обеспечивающих высокую степень вовлеченности обучаемых в процесс обучения;
- применение мультимедийных технологий, что позволяет задействовать как можно больше видов памяти и приближает процесс обучения к реальным условиям.

В заключение стоит отметить, что, бесспорно, вышеназванные принципы андрагогической модели обучения не противостоят дидактическим принципам педагогики – в определенной мере они их развивают, а в определенной мере коррелируют с ними. Можно сказать, что педагогика и андрагогика – две составные части процесса непрерывного образования, закономерно сменяющих друг друга.

МЕТОД СРАВНЕНИЯ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ, ЕЕ КОММУНИКАТИВНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Панюшкин И.А.,
преподаватель английского языка
Технологического колледжа №14
(Москва)

Новые подходы к обучению языку ставят перед лингводидактикой и новые проблемы. Встает вопрос о приобщении человека XXI века к мировой культуре, о прибли-

жении его образовательного и профессионального уровня к европейскому стандарту, о владении несколькими иностранными языками, что, в свою очередь, требует формирования языковой личности и ее реальных коммуникативно-познавательных и культурных компетенций, составляющих основу системы обучения. Причем, объектом обучения является полилингвальная (иногда билингвальная) языковая личность.

По своей сути коммуникативная компетенция интегративна и включает несколько компонентов: коммуникативные умения в говорении, чтении и письме; языковые знания и навыки владения ими; лингвострановедческие знания для обеспечения вторичной социализации, социокультурного фона, способствующие усвоению учащимися другой национальной культуры, в нашем случае, *англоязычной профессиональной культуры*. Включение национально-культурного компонента в содержание обучения влечет и определенные требования к преподавателю английского языка, как иностранного: он должен знать как иноязычную культуру, так и свою национальную, поскольку процесс усвоения иностранного языка и дальнейшее его применение программируется как решение, в частности, таких проблем, как содержание и структура лингвострановедческой информации, критерии отбора и презентация соответствующего материала, его усвоение и применение учащимися.

В центре нашего внимания — средства развития коммуникативной компетенции, в частности лингвострановедческих знаний, с помощью которых «реализуется коммулятивная функция языка, и проводится аккультурация адресата» (Е.М. Верещагин¹, В.Г. Костомаров, А.А. Поликарпов²), развитие способности восприятия и понимания чужой культуры, развитие способности эмпатии, а также формирование определенных навыков и стратегий поведения при контакте с другими культурами. Адекватным для достижения указанной цели является раскрытие отличительных знаков иноязычной культуры методом сравнения. Как показывает опыт преподавания, целесообразно демонстрировать на конкретных примерах как генетическое и типологическое родство русского и английского языков, так и самобытные культурные нюансы русской и английской национальной идентичности, их неповторимые особенности и различия, исторически обогащающие в процессе взаимообщения не только друг друга, но также и мировую культуру.

Особого внимания заслуживает сравнение русского и английского менталитета, соотношение понятий «менталитет» — «национальное». Поскольку национальное является одним из критериев отбора фактов культуры, оно предполагает как диахронный, так и синхронный аспекты рассмотрения. Безусловно, сравнение должно проводиться не только между русской и англоязычной культурами, но и между ними и культурами *иностраных* учащихся.

Интересным представляется восприятие этих различий самими учащимися. Встает вопрос о необъятности материала, ибо сравнению подлежат самые разные понятия, необходимые в обучении. Решающим фактором в отборе и презентации учебного материала являются интересы самих учащихся, их знания о культуре, истории, политике, экономике собственной страны, что дает им возможность для самовыражения и творчества: ведь обучение проходит через сравнение, а значит, и самоосознание себя, своей страны и ее культуры.

¹ Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: руководство. 3-е издание, перераб. и дополн. М., 1983. С. 125-126.

² Поликарпов А.А. О понятии «коммуникативная ситуация» // Методологические проблемы социальной лингвистики. М.: Изд-во МГУ, 1986. С. 108-129.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У КУРСАНТОВ РЮИ МВД РФ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Перекрестова О.М.,

доцент кафедры иностранных языков
Ростовского юридического института
МВД России, к.п.н., доцент

Проблемы толерантности в течение последних нескольких лет оказываются в центре внимания ученых, общественных деятелей, педагогов. Приходится констатировать, что проявления различных форм нетерпимости, ксенофобии, экстремизма и терроризма – яркая черта современной общественной жизни, в значительной степени блокирующая развитие позитивных социальных тенденций.

Толерантность можно рассматривать в качестве одной из важных составляющих психологической культуры личности.

Этническая же толерантность личности проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутри-личностного выбора тогда, когда выработанные в ином социально-культурном образе жизни этнические стереотипы и нормы решения встающих перед личностью проблем не срабатывают, а новые нормы или стереотипы находятся в процессе своего формирования. Этническая толерантность личности обнаруживается и в определенном смысле формируется в проблемно-конфликтных ситуациях взаимодействия с представителями других этнических групп.

Мы осознаем, что социокультурная ситуация в нашей стране, равно как и в прочих многонациональных и поликультурных обществах, всегда характеризовалась неоднозначным отношением членов одной группы к представителям иных национальных, либо культурных групп. В современных условиях социально-экономической дестабилизации стремление сохранить оригинальность той или иной нации, народности характеризуется иногда негативными проявлениями. Особенно ярко эти проявления заметны в современной России. Постоянная миграция этносов вызывает у людей опасение, страх перед возможным ущемлением национального достоинства.

Оттенки этого опасения различны: от индифферентности до агрессии, от холодного безразличия до проявлений ксенофобии (страха, иногда ненависти по отношению к людям иной нации). Определенная часть подростков и молодежи оказалась под влиянием различного рода экстремистских организаций, религиозных и политических движений, пропагандирующих идеи насилия, расового и национального превосходства, непримиримости к людям иной веры. Мир начинает осознавать, что налицо угроза распространения данного явления, втягивания все новых рекрутов в их ряды.

Способность принять иную точку зрения становится одним из критериев человека, обладающего устойчивыми социальными и нравственными убеждениями, умением усваивать и перерабатывать новую информацию, способного к социальной адаптации. Формирование толерантности у курсантов все в большей мере начинает осознаваться педагогами как насущная проблема, требующая внимания и конкретных практических шагов.

Одной из целей изучения иностранного языка в РЮИ МВД РФ является, в первую очередь, знакомство курсантов со спецификой иноязычной культуры, формирования не только языковой, но и социокультурной компетентности. Разумеется, целью преподавателя не является насаждение курсантам той или иной культуры и мировоззрения, но то самое, что в них содержится, может помочь обрести себя, выработать

способность приспособиться к сложным общественным переменам, выработать определённые жизненные ориентиры, которые помогут найти своё место в изменяющемся обществе.

В процессе знакомства с культурой страны изучаемого языка происходит сравнение и сопоставление специфики культуры, традиций, обычаев с родными культурами курсантов. Знакомство курсантов с этнокультурным компонентом может происходить в ходе изучения не только страноведческих тем. Обучение иностранному языку в многонациональной группе, а в РЮИ сегодня обучается более 25 национальностей, подразумевает формирование у студентов представлений об особенностях менталитета, национального характера, об идеалах, моральных принципах и элементах бытовой культуры представителей разных национальностей.

Обучение и воспитание на основе национальных и духовных традиций и обычаев подразумевает постоянный диалог, для организации которого требуются креативные качества педагога и его открытость культурному разнообразию. Для воспитания толерантности к людям другой культуры одной из целей обучения иностранным языкам в современных условиях становится воспитание уважения нравов, норм, специфики поведения представителей иных культур. Культура не существует вне своего живого носителя – индивид усваивает её через язык, образование, общение. При воспитании этнической толерантности и изучении иных культур, традиций, обычаев эффективны такие средства, как знакомство с искусством и фольклором.

Специфика изучения иностранного языка отличается именно коммуникативной, диалоговой направленностью, что отражается в методах и формах занятий. Для курсантов изучающих немецкий язык мы разрабатываем ролевые игры, моделирующие определённые ситуации, как правило, объединённые сюжетом. Этика межнациональной коммуникации проявляется в уважении и внимании к участникам игры не зависимо от их национальности.

Этнокультурный и социокультурный компоненты отражены и в такой ролевой игре, как «Немецкие государственные праздники», позволяющей курсантам узнать как можно больше о традициях страны изучаемого языка и сравнить их со своими праздниками, причём не только российскими, но и других народов. В процессе проведения этих игр, где часть курсантов выступают в роли иностранцев, им создаются условия для отображения этнокультурных компонентов. Ролевые игры несут элементы патриотизма и толерантности, уважения к другой культуре. «Иностранцы», согласно сценарию, должны рассказать гостям о том или ином празднике, традициях, связанных с ним, ответить на вопросы «гостей». В свою очередь, «гости» из России (русские и представители других национальностей) рассказывают о похожих традициях своей страны, своего региона.

Таким образом, преподавание немецкого языка в РЮИ МВД РФ на основе национально-культурологической направленности позволяет определять педагогически целесообразное содержание учебной и воспитательной работы на основе синтеза и взаимопроникновения культур разных народов России и культуры страны изучаемого языка. Мы полагаем, что при соблюдении этого условия будет результативным формирование высокой культуры отношения к своему и другим этносам – формирование этнической толерантности.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Савельева Н.Х.,

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

Современная методика обучения иностранным языкам интенсивно развивается, пополняясь новыми формами, методами и приемами работы преподавателя, отражающими изменения в системе высшего образования, связанными с вступлением в силу федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения (ФГОС)¹.

Одной из наиболее актуальных проблем в теории и практике профессионального обучения является воспитание будущих специалистов на основе аксиологического подхода. Данный аспект воспитания приобретает особое значение в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел, так как позволит им адаптироваться и адекватно реагировать на конкретные ситуации, возникающие в сфере их профессиональной деятельности, а также будет способствовать успешному выполнению возложенных на них функциональных задач.

В соответствии с ФГОС ВПО выпускник должен владеть рядом общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления успешной и результативной профессиональной деятельности, наиболее значимыми из которых являются:

- способность понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, вопросы ценностно-мотивационной ориентации; значение гуманистических ценностей, свободы и демократии;
- способность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социально-культурные различия;
- способность к толерантному поведению, к социальному и профессиональному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий;
- способность к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков.

Целенаправленное изучение и анализ представленного нормативного документа, в частности требований, предъявляемых к освоению основных образовательных программ выпускником вуза МВД, позволили сделать вывод об актуальности учета аксиологического подхода в воспитании сотрудников полиции в ходе осуществления их профессиональной подготовки.

Аксиологический подход в качестве смыслообразующих основ воспитания направлен на изучение ценностей, понимаемых как образцы культурной, достойной жизни человека и общества. Аксиологический подход предлагает превращение объективных ценностей человеческого сообщества в личностные смыслы.

Принципиально важным в данном вопросе представляется необходимость формирования профессионально-ценностных ориентаций у сотрудников полиции в процессе обучения иностранному языку.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности от 17 января 2011 г. № 39.

Под профессионально-ценностными ориентациями мы предлагаем понимать отражение в сознании и поведении сотрудника полиции профессиональных ценностей, способствующих формированию компетенций, удовлетворяющих требованиям ФГОС ВПО; способствующих формированию образа сотрудника полиции, имеющего своей целью обеспечение законности, правопорядка, безопасности личности, общества и государства; способного к толерантному поведению, к социальному и профессиональному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий, к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков, что, в свою очередь, повысит качество и престиж деятельности сотрудников полиции и укрепит доверие к ним со стороны граждан.

Процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций в ходе проведения практических занятий по дисциплине «Иностранный язык» будет способствовать формированию у курсантов эмоционально-ценностного отношения к явлениям действительности и развитию собственной гражданской позиции, стимулировать мыслительный процесс. Целесообразным в этой связи представляется презентация нового учебного материала в динамике; раскрытие многообразных связей как внутри обсуждаемой проблемы, так и на межтематическом уровне, в различных ситуациях, используя при этом как жизненный опыт, так и опыт однокурсников.

Предметное содержание средств иностранного языка должно

- стать стимулом для размышления о будущей профессиональной деятельности и предметом для самовыражения и обсуждения с заинтересованными собеседниками;
- оказать интеллектуальное и эмоциональное воздействие на обучающегося;
- явиться поводом для становления новых профессиональных потребностей и профессионально-ценностных ориентаций курсанта.

Приобретаемый опыт в иноязычной речевой деятельности представляет собой особую систему. Однако при соблюдении ряда условий, при совершенствовании уровня владения средствами и способами этой деятельности, он может и должен все более интегрироваться с личностным опытом, «вращаясь» в него¹, способствуя формированию и накоплению ценностных ориентаций, востребованных и актуальных в области профессиональной деятельности.

¹ Борзова Е.В. Новый федеральный государственный образовательный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2013. № 7. С. 10-17.

Сборник материалов
межвузовского круглого стола
7 ноября 2013 г.

**ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ РОДНОГО,
РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ**

Под редакцией Л. И. Анохиной

Свидетельство о государственной аккредитации
Рег. № 0814 от 15.10.2013 г.

Подписано в печать ____ . ____ . 2013 г. Формат 60х90 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. ____ . Тираж ____ экз. Заказ № ____ .

Орловский юридический институт МВД России имени В. В. Лукьянова
302027, Орёл, Игнатова, 2.