

**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
30 октября 2014 г.

Под редакцией Л. И. Анохиной

Орёл
ОрЮИ МВД России имени В. В. Лукьянова
2015

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 (2014 ; Орёл). Всероссийский круглый стол «Формирование и совершенствование поликультурной языковой личности специалистов средствами родного, русского и иностранного языков», 30 октября 2014 г. : [сборник материалов] / под ред. к. филол. н., доц. Л. И. Анохиной. – Орёл : ОрЮИ МВД России имени В. В. Лукьянова, 2015. – 209 с.
ISBN 978-5-88872-126-1

Сборник подготовлен по материалам 2-го всероссийского круглого стола, проходившего 30 октября 2014 года на кафедре иностранных и русского языков Орловского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. В. Лукьянова, посвящённого вопросам формирования и совершенствования поликультурной языковой личности специалиста в образовательном процессе средствами филологических дисциплин. В публикуемых статьях и тезисах проблема рассматривается с позиций лингвистики, методики, психологии и педагогики. Предлагаемые вниманию читателя материалы отражают научные и практические интересы авторов публикаций – преподавателей образовательных организаций как Министерства внутренних дел, так и Министерства образования и науки Российской Федерации. География участников обширна.

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

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 81
ББК 81.2

ПРЕДИСЛОВИЕ

Обсуждение вопросов и проблем, связанных с актуальнейшей темой современности – формированием и совершенствованием поликультурной личности специалистов средствами родного, русского и иностранных языков, явилось центральной темой 2-го всероссийского круглого стола, организованного и проведённого на базе кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института МВД России имени В. В. Лукьянова.

Статьи, помещённые в сборнике, отражают современные тенденции в исследовании проблемы формирования языковой личности специалиста. Красной нитью через весь сборник проходит мысль о том, что язык не только предоставляет знания и помогает формировать определённые навыки и умения, но и оказывает непосредственное влияние на совершенствование личности. Он способен отражать, изменять и создавать как окружающий мир, так и мир внутри личности, определяя поведение человека как специалиста, его мировоззрение и менталитет.

Креативный потенциал слова, умение каждого члена общества говорить грамотно и убедительно, различные проявления речевого воздействия в рамках институционального дискурса вносят неоценимый вклад в процесс демократизации общества, способствуют дальнейшему развитию свободы общественной жизни.

Материалы сборника представлены в двух разделах в соответствии с направлениями исследований концепта поликультурной языковой личности специалиста – лингвистическим, методическим и психолого-педагогическим.

Актуальность исследований, проведённых авторами статей, говорит о пользе продолжения работы в 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
Анохин Е. Е. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИНСПЕКЦИИ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ	9
Бессонова Ю. А. «У МЕНЯ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ ВОПРОСОВ НЕТ», ИЛИ ЗАЧЕМ БУДУЩИМ УПРАВЛЕНЦАМ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА	12
Болохонцева Н. М. О НЕКОТОРЫХ СЛУЧАЯХ НАРУШЕНИЯ ПРОЦЕССА ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ	15
Бондарева Н. А. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНОГО ТЕКСТА	19
Власова Л. А. АКТУАЛИЗАЦИЯ ТИПОВОЙ СМЫСЛОВОЙ МОДЕЛИ «ПРЕДМЕТ РЕЧИ» В ОДНОМ ИЗ ВИДОВ ПРОТИВОПРАВНОГО ДИСКУРСА	25
Вознесенская Л. Н. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	31
Воронцова Ю. А. ПЕРИФРАСТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	34
Голощапова Т. Г. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПУНКТУАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ЮРИСТА	37
Дровникова О. Н. К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАТИКЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЯВЛЕНИЙ: АНОМАЛЬНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ СИТУАЦИИ	40
Закурдаева Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНЖЕНЕРНОГО ДИСКУРСА	44
Ивкова Л. Э. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	48

Лущинская О. В. ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПИСЬМЕННУМУ ОБЩЕНИЮ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	53
Мартынова Н. А. МНОГОКОМПОНЕНТНЫЕ ЮРИДИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	58
Меркулова В. И. НАИМЕНОВАНИЯ СЪЕДОБНЫХ И КОРМОВЫХ ТРАВЯНИСТЫХ РАСТЕНИЙ В ГОВОРАХ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ	66
Меркулова Л. И. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ДИАЛЕКТНЫХ ГЛАГОЛОВ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРЛОВСКИХ ГОВОРОВ)	70
Новосельцева В. А. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	76
Павленко Н. Б. ТЕРРИТОРИАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИСТРИБУЦИЯ ФРАНКО-ШВЕЙЦАРСКОЙ ЛЕКСИКИ	78
Пастухов А. Г. ИНФОРМАЦИОННОЕ ЯДРО ГАЗЕТНОГО СООБЩЕНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕМЕЦКОЙ И РОССИЙСКОЙ ЕЖЕДНЕВНОЙ ПРЕССЫ	82
Пастухова И. П. РЕКЛАМНЫЙ ТУРИСТИЧЕСКИЙ БУКЛЕТ: ЖАНРОВО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ	85
Попова И. В. КРИТЕРИИ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСКОРБИТЕЛЬНОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ	90
Шашкова В. Н. ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОПЕРАТОРОВ ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ В ТЕКСТАХ СМИ	94

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ РОДНОГО, РУССКОГО И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	106
Андреева Л. А. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ	106
Анохина Л. И. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ТИПЫ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	109
Базавлук Л. М. ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РИТОРИКА» В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ (ТЕМА «ОСНОВЫ ПОЛЕМИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА»)	114
Баранова О. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	119
Бурко Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА	121
Власов К. А. ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	127
Гузикова В. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	131
Егорушкина Т. Д. РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ ВУЗЕ	134
Котова Г. В. КОНТРОЛИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧАСТНОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ МВД РОССИИ	135

Иванова О. Ю. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА	140
Имамутдинова Ф. Р. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	144
Кашина С. В. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ	149
Карпова И. В., Мерцалова С. Л. СРЕДСТВА СИНХРОННОЙ И АСИНХРОННОЙ ИНТЕРНЕТ- КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	151
Кулинская С. В. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА	155
Малахова В. Л. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПОЛИЦИИ НА ОБЪЕКТАХ ТРАНСПОРТА КАК ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	158
Мамедова Е. Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ СООТВЕТСТВИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКО-АНГЛИЙСКИХ СООТВЕТСТВИЙ)	160
Меркулова М. В. КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	166
Нестерова В. Е. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	168
Орехова М. В. РАБОТА НАД ОСВОЕНИЕМ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО «РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ» КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	171

Панюшкин И. А. К ВОПРОСУ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ	174
Родионова Л. В. ФОРМИРОВАНИЕ У КУРСАНТОВ ЛИЧНОСТНО- ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	176
Рослякова В. Н. К ВОПРОСУ О РОЛИ ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ В ВУЗЕ МВД РОССИИ	181
Селин Б. Н., Селина И. А. ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ В ВУЗЕ МВД РОССИИ	185
Семененко Л. Н. О РОЛИ СТРАНОВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ	189
Сергеева Н. И. ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ И СТРУКТУРИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УМК (МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ)	191
Толстоногова И. В. СОТРУДНИЧЕСТВО НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ БАЗА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	196
Цикорева Г. Р. ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	198
Щульдешова А. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВАРЕЙ РАЗНЫХ ТИПОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	201
Щепотина А. С. «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ» В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	205
Щербенко Л. Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	207

РАЗДЕЛ I. РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИНСПЕКЦИИ БЕЗОПАСНОСТИ 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

Социально-культурная деятельность – это специализированная область общественной практики, процесс приобщения человека к культуре, управляемый обществом и его социальными институтами. Это также активное включение человека как сформированной языковой и социально зрелой личности в этот процесс.

Общение сотрудника Государственной инспекции безопасности дорожного движения (ГИБДД) с пешеходами, водителями, пассажирами транспортных средств (ТС) и другими участниками дорожного движения (ДД), служит цели сформировать общественно значимые стереотипы транспортной культуры, а также повысить правосознание участников ДД. Стратегические приоритеты в решении проблемы обеспечения безопасности дорожного движения (БДД) ориентированы как на эффективное использование возможностей государства, так и институтов гражданского общества. С этой целью в Российской Федерации, в целом, и в каждом из её субъектов, в частности, традиционно проводятся информационно-пропагандистские кампании, направленные на повышение правосознания и ответственности участников ДД, а, следовательно, на повышение дисциплины на дорогах. Главным предметом деятельности ГИБДД в этой связи является обеспечение безусловного равенства прав всех участников дорожного движения. В соответствии с этим полицейские служащие обязаны отказаться от практики остановки ТС по поводам, не представляющим угрозу для прочих участников дорожного движения, выявлять факты агрессивного вождения и принимать меры, которые ограничат доступ к управлению автомобилем лиц, практикующих такое вождение.

Инспектор дорожно-патрульной службы (ДПС) обязан общаться с нарушителями ДД, разъясняя им, в чём состоит суть нарушения, какая угроза для граждан была создана в процессе нарушения правил дорожного

движения (ПДД), какая санкция будет применена к нему в связи с этим нарушением, что следует сделать, чтобы впредь избегать подобного. Кроме того, он должен проводить работу по профилактике дорожно-транспортных происшествий (ДТП) с различными категориями граждан. Выполнение этих служебных обязанностей требует от специалиста в области БДД активных речевых действий, умения говорить ясно и убедительно. Он также должен уметь внимательно слушать собеседника, поскольку речь – не только его основной инструмент деятельности, но и каждого участника ДД. Активные речевые действия каждого члена общества и умение говорить убедительно вносят свой вклад в формирование свободы общественной жизни. Осознание роли речевой деятельности как ведущего начала общественного развития характерно для всех стран мира.

Институциональный дискурс сотрудника ГИБДД может быть как успешным, кооперативным, так и конфликтным. Это во многом зависит от того, насколько зрелой является гражданская и языковая личность каждого конкретного представителя исполнительной власти и его собеседника. В соответствии с этим в структуре профессиональной компетентности языковой личности специалиста выделяют лингво-коммуникативную и социокультурную компетентность. По мнению одного из ведущих отечественных лингвистов, В. Б. Кашкина, коммуникация «... сопровождает, обобщает и организует действия, являясь также видом деятельности, точнее даже – метадеятельностью по отношению к деятельности человека в целом ...»¹. Язык не только предоставляет знания и помогает формировать определённые навыки и умения. Он оказывает непосредственное влияние на формирование и совершенствование личности, отражая окружающий мир, определяя поведение человека, его образ жизни, мировоззрение, менталитет, характер. По В. Гумбольдту, язык стоит между человеком и миром. «Это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека»². Таким образом, следует констатировать, что креативный потенциал слова, различные проявления речевого воздействия и дискурсивного эффекта способны изменять и создавать мир внутри человека и вокруг него.

Лингвистическое взаимодействие, как и любое другое, строится на неразрывной взаимно обуславливающей и взаимно обусловленной связи между субъектами коммуникативной деятельности, что соответствует интеракционной модели коммуникации. В этой связи его протекание зависит от многих факторов, среди которых главенствующими являются социально-культурные условия ситуации протекания диалога. Значительную роль играют и характеристики условий жизни коммуникантов, наличие свидетелей разговора, в том числе и «немых», т. е. не участвующих в коммуникации, а, прежде всего, то, что вся коммуникативно-обусловленная соци-

¹ Кашкин В. Б. Коммуникация // Большая российская энциклопедия. М.: БРЭ, 2009. Т. 14. С. 658-660.

² Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 2000. С. 304.

альная практика объясняет природу формирования смыслов в общении. На итог лингвистического взаимодействия оказывают влияние как употребление тех или иных норм и правил речевой коммуникации – эффективность лексических и языковых структур, так и результат специфики различных видов отношений между участниками дискурсивных практик. Следовательно, одинаково важны такие составляющие, как интерактивное поведение собеседников (в том числе и речевое), так и ситуация речевого взаимодействия. Сама ситуация общения – обстановка, опосредованность, степень симметричности собеседников (контекст взаимодействия) чрезвычайно подвержена изменению и динамике под влиянием различных внешних и внутренних факторов.

Семантика диалогического дискурса как многостороннего вербального образования включает в себя совокупность представлений, которые возникают в связи с производством и восприятием высказываний диалогического взаимодействия в психической деятельности его участников. Так, Т. А. ван Дейк¹, рассматривающий речевые акты как составную часть социального взаимодействия, определяя его структуру, называет в качестве её элементов говорящего и слушающего, определенные цели, намерения, действия (высказывания, обладающие определёнными характеристиками) говорящего, коммуникативную ситуацию и происходящие события. Учёным были предложены понятия концептов, фреймовых концептуальных систем как когнитивных факторов понимания в речевой коммуникации, которые указывают на возможность выделения прагматической схемы коммуникации в качестве личностно значимого фреймового когнитивного образования. Именно оно обуславливает коммуникативную активность личности говорящего и личности реципиента в целостном акте речевой коммуникации.

Итак, сотруднику ГИБДД необходимо знать правила и стратегии поведения в конфликтных ситуациях, возникающих из-за культурных различий, активно использовать в процессе речевой коммуникации лингвистические ресурсы для достижения взаимопонимания. С этой целью он должен использовать адекватное языковое и речевое оформление всех составляющих делового общения, которые выражаются как в коммуникативных стратегиях, так и в речеповеденческих тактиках.

¹ Дейк Т. А. Язык, познание, коммуникация. М.: Прогресс, 1989. С. 312.

«У МЕНЯ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ ВОПРОСОВ НЕТ», ИЛИ ЗАЧЕМ БУДУЩИМ УПРАВЛЕНЦАМ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА

Бессонова Ю. А.,

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

Орловский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ОФ РАНХиГС) с полным правом можно назвать кузницей кадров для нужд современной политики и государственного управления. Здесь, на четырех факультетах «Юриспруденция», «Экономика и менеджмент», «Социальные технологии», «Государственное и муниципальное управление», обучаются сотни студентов – будущих российских управленцев.

Возможные руководители фирм, предприятий, чиновники различных уровней и сфер общения оттачивают свои профессиональные качества, формируют навыки профессиональной коммуникации и коммуникативной культуры. Этому способствуют различные формы работы, проводимой на факультетах: участие в студенческих педотрядах; посещение студентами академии различных клубов по интересам («Социолог XXI века», политический клуб «Глобус», лингвистический клуб «Занимательные иностранные языки» и др.) и многие другие виды работ, ставящие во главу угла развитие необходимых профессиональных компетенций у людей, в чьих руках в недалеком будущем, возможно, окажутся наши судьбы.

Не будем отрицать, что современный мир диктует жесткие условия выживания, карьерного роста, которые, несомненно, связаны с возможностями выпускников вузов к творческому мышлению, мобильностью, коммуникабельностью и умением позиционировать себя, создавать положительный образ профессионала, компетентного не только в своей сфере деятельности, но и способного разбираться в многочисленных вопросах разнообразной и многообразной действительности.

И в этом, безусловно, большую роль играет свободное владение русским языком, знание его норм в условиях профессиональной коммуникации.

Мы неслучайно поместили в заголовок статьи высказывание известнейшего политика современности, к сожалению, не так давно ушедшего из жизни, бывшего премьер-министра РФ, главы Газпрома, почетного академика филологического факультета Киевского университета В. С. Черномырдина, давшего начало такому явлению в русском языке, как «черномырдизмы» («На любом языке я умею говорить со всеми, но этим инструментом я стараюсь не пользоваться»; «Я готов и буду объединяться. И со всеми. Нельзя, извините за выражение, все время враспылку»; «Лучше водки хуже нет»; «Хотели как лучше, а получилось как всегда» и др.). Газ-

промовский лексикон бывшего премьера России некоторые журналисты, работавшие в правительстве, собирали как крылатые фразы вместо анекдотов. Но «крылатые фразы» Черномырдина нельзя отнести к золотому фонду афоризмов и крылатых выражений нашей литературы, это выражения, которые демонстрируют то, как не нужно говорить.

Однажды, к юбилею В. С. Черномырдина, в телеэфире прозвучало далеко не однозначное изречение: Виктор Степанович – реформатор русского языка. В словах была определенная доля насмешки, но только доля. О каком реформаторстве идет речь? О том, что этот человек не умеет правильно говорить, или о том, что он автор многих «крылатых фраз». Только ведь эти фразы – это пародия на «великий и могучий», а не его золотой фонд.

Многочисленные языковые «перлы» встречались и встречаются также и в речи других отечественных управленцев: «Я руководствуюсь не совестью. Я руководствуюсь инструкцией» (А. Куликов); «Мама – русская, папа – юрист» (В. Жириновский); «Работаете вы хорошо – но дальше так работать нельзя» (Ю. Лужков); «Правее нас только стенка» (И. Хакамада).

Конечно, кто-то может возразить: зачем, мол, управленцам обременять себя знаниями многочисленных грамматических правил, постоянно следить за своей речью, ведь они уже достигли и общественного и материального статуса, имеют должность, что дай бог каждому, им больше можно ни к чему не стремиться. Управленцы не писатели, не поэты и не журналисты – им незачем оттачивать слог, раздумывать над выбором наиболее точного и подходящего слова. Они имеют дело с шаблонами документов, используют в речи клише и штампы. Но это предопределяет их профессиональную деятельность и ситуации делового общения.

В этом, безусловно, есть некая доля правды. Однако и на такую аргументацию есть, что возразить. Профессия управленца как никакая более относится к лингвоинтенсивным профессиям, поскольку на государственной службе важную роль играет речевое общение. Управленец – лицо, наделенное властью, профессиональный коммуникатор, находящийся всегда в центре внимания. Это человек, который в силу своего служебного положения обязан вести профессиональное взаимодействие с собеседником, способствовать разрешению его вопросов и проблем. И его общая профессиональная культура напрямую зависит от культуры языковой. Он, безусловно, является ответственным носителем родного языка, поскольку ответствен, в первую очередь, за судьбы людей, судьбу своего Отечества. По нему, по речи управленца, по его «лица необщему выражению» гражданине прежде всего судят о своем правительстве, о своей стране.

Мало кто сейчас помнит о том, что великие русские писатели, такие, как Н. С. Лесков, М. Е. Салтыков-Щедрин, А. А. Фет, А. С. Грибоедов и даже «солнце русской поэзии» А. С. Пушкин в прошлом были чиновниками, по-современному, госслужащими, или управленцами: Н. С. Лесков –

судебный чиновник, М. Е. Салтыков-Щедрин – действительный статский советник, генерал-майор, А. С. Грибоедов – чиновник по особым поручениям при генерале Ермолове и т. д. Список можно перечислять и далее. Значит, между «мастерами пера» и управленцами нет и никогда не было непреодолимого барьера. И это просто обязывает современных выпускников академий управления и государственной службы соблюдать в своей речи современные языковые нормы. Она должна быть содержательной, точной, логичной, правильной и выразительной.

К сожалению, снижение планки речевой культуры происходит в наши дни и в обществе в целом, и на государственной службе как одном из общественных институтов. Именно поэтому языковая подготовка будущих российских управленцев становится одной из важных задач современного высшего образования. ОФ РАНХиГС оперативно откликается на многочисленные вызовы общества, одним из которых по праву можно назвать вызов лингвистический. Он предопределяет высокий уровень речевой культуры управленца.

Языковая подготовка студентов ОФ РАНХиГС, овладение нормами русского литературного языка, приобретение умений строить профессиональные высказывания в различных стилях речи и в зависимости от ситуации общения, собеседника, с учетом его личностно-психологических особенностей – вот некоторые задачи, которые решаются в рамках лингвистических курсов «Русский язык и культура речи», «Культура речи и деловое общение», «Риторика».

При этом все учебные занятия и внеаудиторная работа по курсу на факультетах академии строятся с учетом того, что ее выпускники станут людьми публичными, находящимися всегда в центре внимания.

Поэтому широкое применение имеют деловые игры (беседа начальника с опоздавшим подчиненным; беседа при приеме на работу и др.), способствующие формированию чувства такта, терпимости, отзывчивости.

Выработке качеств профессиональных коммуникаторов способствуют такие виды работы, как написание текстов публичных выступлений по предложенным темам («Новые российские управленцы: какие они?», «Культура речи государственного служащего: необходимость или излишество?» и т. п.). В процессе проведения «круглых столов» студенты стараются разобраться в своей будущей профессии, определить, какие качества у руководителя должны быть приоритетными. При этом в процессе обсуждения у студентов формируется умение корректно вести себя в процессе спора или возникшей дискуссии, грамотно строить высказывания.

Во внеаудиторной работе по языковым курсам практикуется, например, написание различных эссе. Так, в ОФ РАНХиГС проходили конкурсы эссе, посвященные победе в Великой Отечественной войне, на тему «Нас всех коснулась эта война», участию в олимпийских играх – «Олимпиада в Сочи» и др. Такой вид работы позволил не только проверить у студентов

языковые умения строить связные тексты, логично, грамотно, доказательно формулировать высказывания, но и выполнял большую воспитательную задачу: заставлял по-новому взглянуть на поставленную проблему, через призму собственных переживаний, формировал чувство патриотизма как одно из важнейших качеств будущего российского управленца.

Участие студентов ОФ РАНХиГС в конференциях и круглых столах различных уровней («Русский язык в современном мире» – Госуниверситет-УНПК, 2014 г.; «Язык в сфере профессиональной коммуникации» – ОФ РАНХиГС, 2013 г. и др.), публикация статей в научных сборниках закладывают прочные основы книжной речи.

И, несомненно, прекрасно осознавая всю важность русского языка в профессиональной сфере деятельности, будущие российские управленцы ОФ РАНХиГС с большим интересом участвуют в межвузовских олимпиадах по культуре родной речи, занимая при этом первые и призовые места.

Подводя итог всему вышесказанному, еще раз хочется отметить, что профессионализм современного управленца наряду с другими показателями определяется и уровнем его речевой культуры. Проблемы языка и совершенствования речевой культуры будущих российских чиновников, юристов, государственных служащих вышли за рамки чисто лингвистических проблем и находятся среди важнейших духовных проблем современного общества.

О НЕКОТОРЫХ СЛУЧАЯХ НАРУШЕНИЯ ПРОЦЕССА ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

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

Эффективное общение можно рассматривать как рационально оформленный, целенаправленный информационный обмен между людьми. В идеале обмен информацией должен осуществляться в подготовленной форме, иметь свои единицы, структуру и план, быть осмысленным как нечто целое, то есть весь процесс общения должен состоять из подготовленных и осмысленных частных высказываний, которые можно понять. Словесное выражение информации с обеих сторон должно удовлетворять требованиям определённого кода – оно должно осуществляться на отдельном языке, содержать известные всем участникам общения языковые единицы и конструкции. Вопли, крики, визг – не акт коммуникации, так как они носят чисто эмоциональный, в языковом отношении неоформленный характер. Мы наблюдаем и, возможно, понимаем эмоциональное состояние

визжащего человека, но не находимся в состоянии общения с ним. Коммуникация должна удовлетворять требованиям информационной содержательности с обеих сторон.

Определённо, в настоящее время общение начинает занимать всё более важное место в повседневной деятельности человека как процесс обмена информацией, как «инструмент» воздействия на других людей и достижения своих целей.

Большое значение имеют также понятия коммуникативной компетенции и коммуникативной компетентности. С точки зрения психологии, компетентность в общении предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции – и отстранённой и близкой. Трудности порой могут быть связаны с инерционностью позиции – владением какой-либо одной из них и её реализацией повсеместно, независимо от характера партнёра и своеобразия ситуации. В целом компетентность в общении обычно связана с овладением не какой-либо одной позицией в качестве наилучшей, а с адекватным приобщением к их спектру. Гибкость в адекватной смене психологических позиций – один из существенных показателей компетентного общения.

Однако изучение процесса общения позволяет говорить о том, что полностью бесконфликтная коммуникация является тем пределом успешности диалога, к которому целесообразно стремиться, но которого достаточно трудно достичь, так как при этом очень часто возникают непредвиденные или сознательно создаваемые препятствия, обусловленные несовместимостью коммуникативных интенций партнёров, различием их социального, возрастного, гендерного, интеллектуального статуса и другими факторами.

Под коммуникативно-аномальной ситуацией мы понимаем ситуацию, в которой ход развития диалога не соответствует или не в полной мере соответствует коммуникативным намерениям / ожиданиям говорящего и / или его партнёра. Аномальная ситуация может быть конфликтной, дискомфортной, содержащей предпосылки коммуникативных неудач или фактически коммуникативно-неудачной. При этом коммуникативная аномалия далеко не всегда является очевидной для участников ситуации.

Понятие «коммуникативный конфликт» имеет многосторонний характер, хотя большинство подходов сближает признание того, что коммуникативный конфликт – это столкновение в процессе коммуникации, вызванное пониманием, неполным пониманием или открытым нежеланием продолжать диалог.

Кроме коммуникативного конфликта в ряду коммуникативно-аномальных явлений существуют такие понятия как «коммуникативный дискомфорт» и «коммуникативная неудача». Коммуникативный дискомфорт есть не что иное, как «неудобство» в общении, психологическое состояние, которое, если оно будет сохраняться до определённого критиче-

ского момента, может привести к коммуникативному конфликту, который, в свою очередь, может закончиться коммуникативной неудачей – отрицательным результатом общения, свидетельствующим о том, что стратегические/тактические коммуникативные и / или практические цели в данном акте диалога не достигнуты. 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».

Коммуникативную неудачу (в отличие от коммуникативного дискомфорта) можно определить как сбой в общении, при котором определённые 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 определённых регулятивных средств или приспособиться к ней, изменив своё коммуникативное поведение или отказавшись от планируемых им коммуникативных и / или практических целей. В случаях, когда коммуникативная неудача не осознаётся коммуникантами, у них может возникнуть ощущение ложного комфорта, и это может привести к новым коммуникативным неудачам.

В диалоге могут присутствовать как все три явления сразу, так и каждое из них в отдельности.

Суммируя характеристики трёх рассматриваемых смежных понятий, можно сказать, что коммуникативный дискомфорт основывается на ощущении участниками общения трудностей коммуникации, коммуникативный конфликт представляет собой столкновение в самом процессе общения, а коммуникативная неудача представляется как уже свершившийся факт, показывающий несостоятельность попытки партнёров преодолеть возникшие трудности коммуникации.

Так как же следует оценивать коммуникативный конфликт? Вообще конфликты оцениваются с противоположных позиций. С одной стороны, конфликт рассматривается как способ развития объекта, его самодвижения, устранения таких особенностей объекта, которые негативно влияют на его существование; в этом случае конфликтное состояние оказывается показателем жизненности объекта и оценивается как необходимое и желательное, а основная цель его изучения состоит в поиске способов поведения в конфликтной ситуации. С другой стороны, конфликт понимается как противоречие, которое возникает в результате не соответствующего неким закономерностям или правилам поведения или развития событий; следовательно, такой конфликт оценивается как недостаток, зло, отрицательное явление, а основная цель изучения конфликтного состояния состоит в его преодолении или предупреждении. Эта точка зрения преобладает и в науч-

ном, и в обыденном сознании, и мы будем придерживаться её в своей работе.

Реакция на коммуникативный конфликт может быть очень разной – от «я никогда не буду слушать человека, который говорит неправильно» до «пусть этот человек делает неправильное ударение, я готов его простить, потому что он говорит об интересных вещах». Но сама ситуация «прощения» за то или иное речевое поведение – это свидетельство разногласия по поводу того, как должно протекать общение, иными словами, косвенное доказательство коммуникативного конфликта.

Кроме «явно» аномальных ситуаций в общении иногда возникают ситуации «скрытого» коммуникативного дискомфорта (один или оба коммуниканта пытаются сохранить бесконфликтность общения, придавая диалогу лишь «внешнюю» комфортность) и «ложного» коммуникативного комфорта (разногласия или неудачи не осознаются как таковые, не проявляются открыто, не очевидны для собеседников, а диалог протекает в условиях мнимого взаимопонимания). Ярким примером ситуации ЛКК может служить следующий диалог из пьесы Н. Эрдмана (здесь и далее непосредственно интересующие нас фрагменты анализируемого текста выделены подчёркиванием): «Клеопатра Максимовна. Мне претит эта скучная, серая жизнь. Я хочу диссонансов, Егор Тимофеевич. – Егорушка. Человек! – Костя. Что прикажете? – Егорушка. Диссонансов. Два раза. Для меня и для барышни. – Костя. Сей минут».

Коммуникативный дискомфорт (КД) обусловлен несогласованностью (проявляющейся в определенных вербальных и невербальных реакциях участников) между коммуникативными намерениями/ожиданиями и теми или иными компонентами складывающейся коммуникативной ситуации.

Таким образом, когда коммуниканты осознают возможность возникновения коммуникативного дискомфорта и стараются хотя бы внешне придать ситуации видимость успешной. Тогда мы говорим о скрытом коммуникативном дискомфорте, и о весьма условной эффективности коммуникации. При этом один или оба коммуниканта пытаются сохранить бесконфликтность общения, не изменяя основную стратегию поведения, а лишь придавая диалогу «внешнюю» комфортность. На наш взгляд, важно избегать возникновения скрытого дискомфорта в общении, который не способствует успешности диалога и даже может осложнить коммуникативно-аномальную ситуацию, так как стратегии поведения одного или обоих коммуникантов в данном случае направлены на сохранение внешней бесконфликтности, а не на устранение истинных причин разногласий.

Итак, чтобы коммуникация возникла, необходим ряд условий: во-первых, нужна потребность участников именно в этом действии, коммуниканты должны осознавать, что имеются различные интересы и их невозможно достичь при уже существующих условиях, т. е. наступает момент,

когда необходимо совместное согласование различий, во-вторых, основанием для согласования является познание и принятие интересов другого.

Главная проблема – обеспечить в этом процессе рациональные, логичные, конструктивные отношения между ними, используя не насилие, а полную информацию (факты, доводы, примеры).

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНОГО ТЕКСТА

Бондарева Н. А.,

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

Текст получил статус основной единицы анализа не только литературоведения, но и лингвистики и целого ряда других наук в связи с приходом на смену системно-структурному подходу в изучении языковых явлений коммуникативного подхода, базирующегося на категориях семантики, синтактики и прагматики. «Объектом стилистического исследования является именно текст, а не какое-нибудь сверхфразовое единство», писал М. Халлидей¹. О том, что текст является объектом интерпретации лингвистистики, говорит И. В. Арнольд: «...в основе анализа и толкования должен лежать целостный текст»².

Сформировалось и новое направление в лингвистике – лингвистика текста. Основными вопросами лингвистики текста стали границы текста, его единицы, средства оформления целостности и связности, статус предложения и актуального членения. О бурном развитии лингвистики текста свидетельствует тот факт, что уже в начале 80-х гг. XX столетия были подведены результаты многочисленных исследований по лингвистике текста³.

До сих пор не существует, однако, общепринятого определения понятия «текст». Приведём лишь некоторые из них. Текст – «упорядоченное определённым образом множество предложений, объединённых единством коммуникативного задания». «Текст, закодированный кодами языка, т. е. вербальный, и отвечающий свойствам канала, именуемого художественной литературой, есть литературно-художественный текст»⁴. «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоя-

¹ Halliday M. A. K. *Linguistic Funktion and Literary Style. Exploration in the Functions of Language*. London, 1974. 107 p.

² Арнольд И. В. О понимании термина «текст» в стилистике декодирования // *Стилистика художественной речи: межвузовский сборник научных трудов*. Л., 1980. С. 3.

³ Откупщикова М. И. *Синтаксис связного текста*. Ленинград, 1983. 100 с.

⁴ Арнольд И. В. *Указ. соч.* С. 7.

щее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку»¹. Текст – «слова, предложения в определённой связи и последовательности, образующие какое-либо высказывание, сочинение, документ и т. д., напечатанные, написанные или запечатлённые в памяти»². Как «информационно самодостаточное речевое сообщение с ясно оформленным целеполаганием и ориентированное по своему замыслу на своего адресата» рассматривает текст Е. С. Кубрякова. «Такое определение кладет, однако, только нижнюю границу текста, – продолжает автор, – ибо в известных условиях самодостаточным оказывается и отдельно взятое предложение и даже отдельное высказывание (имплицитизирующее предикат, но не содержащее его в явной форме)»³. Термин «текст» детерминируется, таким образом, задачами науки, в которой он используется.

Если, однако, суммировать признаки текста, выделяемые во всех этих определениях, то оказывается, что конституирующим фактором любого текста является коммуникативное задание (прагматический аспект), а важнейшими свойствами (критериальными признаками) – информативность, структурная целостность, связность и завершённость. В работах большинства лингвистов эти признаки рассматриваются на примере анализа текстов, принадлежащих к художественному стилю речи.

Научный стиль речи является средством общения в области науки. Он «характерен для текстов, предназначенных для сообщения точных сведений из какой-либо специальной области и для закрепления процесса познания». Функциональная стилистика называет специфические черты этого стиля: отвлечённость, обобщённость и подчеркнутую логичность, вытекающие из абстрактности (понятийности) и строгой логичности мышления, объективность, точность и доказательность изложения, интеллектуальную экспрессивность, соответствие языка науки языковой норме, а также рассматривает лексические, грамматические (морфологические и синтаксические) способы создания стилевых черт этого стиля⁴. Многообразие подстилей и жанров научного стиля базируется на внутреннем единстве и наличии общих внеязыковых и собственно лингвистических свойств этого вида речевой деятельности, которые проявляются независимо от ха-

¹ Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. С. 18.

² Словарь русского языка в 4 томах. Т. IV. М.: Издательство «Русский язык», 1984.

³ Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. Т. 1. М., 2001. С. 73.

⁴ Кожина М. Н. Стилистика русского языка. М., «Просвещение», 1977; Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1975. 394 S.

рактера наук (естественных, точных, гуманитарных) и собственно жанровых различий.

Текст является основной единицей теории и практики перевода. Говоря об этапах переводческой деятельности, А. В. Фёдоров, практически, указал на основные проблемы перевода: анализ, понимание содержания и выбор соответствующих средств выражения этого содержания на языке перевода: «Чтобы перевести, необходимо, прежде всего, понять, точно уяснить, истолковать самому себе переводимое (с помощью языковых образов, т.е. уже с элементами перевода), мысленно проанализировать (если оригинал представляет ту или иную сложность), критически оценить его. Далее, чтобы перевести, нужно найти, выбрать соответствующие средства выражения ПЯ (слова, словосочетания, грамматические формы). Таким образом, процесс перевода предполагает сознательное установление соотношений между данными ИЯ и ПЯ. Это – предпосылка для него»¹. Вслед за А. В. Фёдоровым под переводом мы понимаем полноценную передачу «средствами одного языка того, что уже выражено ранее средствами другого языка»². Следовательно, понимание текста переводчиком – это когда его интерпретация переводимого текста полностью совпадает с замыслом автора.

Переводческую деятельность, как правило, осуществляют филологи. Предполагается, что они должны разбираться в той отрасли науки, к которой относится переводимый ими текст, но это далеко не всегда имеет место. Следовательно, для адекватного понимания текста языка перевода главным всё же является знание логико-понятийной структуры научного текста, его функциональных особенностей и конститuentов. Существенным для достижения полноценного перевода специального текста является знание функциональных особенностей научного стиля и лингвистических способов их создания. Основной функцией научного стиля является интеллектуально-коммуникативная функция. Он предназначен для сообщения знаний в той или иной области. Этим в первую очередь объясняются словарные особенности исследуемого нами стиля речи – наличие в нём большого количества специальных терминов, свободных терминологических словосочетаний и профессионализмов, имеющих однозначное значение, обладающих точностью, экономичностью и стилистической нейтральностью. К стилеобразующим факторам научного стиля относится подчёркнутая логичность, доходчивость и последовательность изложения материала. Достигается это стройностью и полнотой синтаксической структуры и логической расчленённостью сложного синтаксического целого. Научным текстам свойственна и эмоционально-экспрессивная окраска, которая в лингвистике считается «основой аксиологической функции,

¹ Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода. М.: «Высшая школа», 1983. С. 12.

² Там же. С. 10.

реализующей двойное назначение – прямое, как способ эстетического воздействия и эстетического наслаждения, и дополнительное, но в данной сфере бытования языка не менее, а может быть и более важное, – способ оптимизации конкретных прагматических функций»¹. О наличии в тексте (безотносительно к его функциональной принадлежности) лингвистических элементов, имеющих прагматическую природу, говорит В. Дресслер². К ним учёный относит и актуальное членение.

Для понимания содержания текста, его декодирования необходимо знание его актуального членения. Актуальное членение текста зависит от намерения автора. Чтобы правильно понять текст, необходимо установить отношения, в которых находятся единицы актуального членения между собой. Как единицы текста сегодня рассматриваются: высказывание, сверхфразовое (межфразовое) единство (СФЕ) и абзац.

Под высказыванием (минимальной единицей текста) понимается «реализованное предложение (не схема, а лексически наполненная, выражающая конкретную целеустановку единица речи)»³. На базе высказываний строятся межфразовые единства – вторая (после предложения) семантика – синтаксическая единица текста. Она организуется через тема-рематическую последовательность. В межфразовом единстве каждое последующее высказывание содержит минимальную информацию, уже имевшуюся в предыдущем высказывании. Тема – рематическая последовательность обеспечивает связность текста. Индикаторами формальной связи между высказываниями являются языковые единицы (имена, местоимения, местоименные наречия, союзы, повторы, согласования временных форм глаголов и т. д.).

Осуществляется структурно-семантическая связь и на синтаксическом уровне. Одним из таких средств является стилистическая фигура полисиндетон – «избыточное употребление союза». М. В. Веккессер говорит об использовании этой фигуры в художественном и публицистическом тексте, и особо останавливается на «роли её в развёртывании научного текста», т. е. в актуальном членении научного текста. Все способы актуального членения прагматически релевантны, а поэтому знание их переводчиком чрезвычайно важно для осуществления адекватного перевода.

Вопрос о совпадении / несовпадении границ межфразового единства и абзаца остаётся спорным. «Синтаксической сверхфразовой единицей является не сложное синтаксическое целое, а абзац», утверждает Л. Г. Фридман, и в доказательство правоты своей точки зрения перечисляет делимитационные маркеры абзаца – «интонационную рамку», паузу, отличающуюся по своему характеру от паузы между предложениями, и абзацный от-

¹ Брандес М. П. Стилистика немецкого языка. М.: Высшая школа, 1983. С. 186.

² Дресслер В. Введение в лингвистику текста, 2007.

³ Единица текста – высказывание и межфразовое единство [Электронный ресурс]. URL: window.edu.ru.

ступ (красную строку)¹. Справедливо лингвистами указывается на зависимость частоты совпадения СФЕ и абзаца от стилевой и жанровой принадлежности того или иного текста. В научных текстах такие совпадения достаточно часты, т. к. изложение материала ведется по логико-смысловому принципу, а границы межфразовых единств и абзацев намечают переход от одной микротемы к другой.

Одним из основных понятий теории и практики перевода является его эквивалентность. Современная теория перевода справедливо считает эквивалентным перевод, в котором наряду с лексическими, грамматическими и семантическими аспектами исходного текста учтены и его прагматические особенности.

Прагматическая (регулирующая) функция является составной частью коммуникативной функции и играет огромную роль в акте общения, в том числе на межъязыковом уровне. Сегодня лингвистами не отрицается способность любого высказывания, любого текста оказывать на читателя или слушателя определённое прагматическое воздействие (иначе: коммуникативный эффект). Из вышесказанного можно сделать вывод, во-первых, о том, что прагматическая направленность присуща и специальному научному тексту, и, во-вторых, что эквивалентный перевод научного текста может быть достигнут только с учётом его прагматики.

Основная цель научного текста (на это уже указывалось выше) – информирование. Информирование рассматривается в прагмалингвистике как «тип особого непрямого воздействия или управления в широком смысле слова». Воздействие входит в коммуникативную (прагматическую) функцию как её составная часть. Вслед за Г. Г. Матвеевой мы понимаем под прагматикой текста «аспект функционирования языковых единиц, выбор которых определяется интенциональными воздействующими задачами отправителя текста, учитывающего ситуативные условия акта общения и принятые в данном функциональном стиле нормативные способы употребления языка»². Продуктивными для практики перевода научных текстов является, на наш взгляд, часть исследования, посвящённая лингвистической актуализации прагматики научных текстов. Для осуществления эквивалентного перевода необходимо знание прагматических планов воздействия и лингвистических способов их выражения.

Теоретики перевода работают над созданием переводческой типологии текстов. В отдельный тип они выделяют тексты, в которых доминирует функция описания. Сюда они относят помимо коммерческих и деловых текстов тексты научные. Научные тексты ориентированы, на их взгляд, на

¹ Фридман Л. Г. Структурные и функциональные особенности текста и его конститuentов // Вопросы синтаксиса и стилистики текста в современном немецком языке. Петригорск: ПГПИИЯ, 1986. С. 3-14.

² Матвеева Г. Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста [Электронный ресурс]. URL: rspu.edu.ru/projects/deutsch/mono.

содержание. Задача переводчика состоит в том, чтобы как можно полнее передать сообщение. Существует и классификация текстов на основе их прагматической ориентации (А. Нойберт). В отдельный тип выделяются научные тексты оригинала и перевода, имеющие общие цели, основанные на общих потребностях.

В научных текстах может сообщаться и дополнительная информация во фрагментах присоединительного характера. Присоединительные конструкции носят синсемантический характер. Е. Б. Полупан рассматривает их как рему по отношению к предшествующему контексту¹. Они усиливают (актуализируют) информативную значимость членов предложения, являющихся ремой, привлекают внимание читающего (слушающего), т. е. способствуют реализации таких текстовых категорий, как информативность, связность (когезия) и модальность.

Системообразующим признаком научных текстов является их интертекстуальность, т. е. наличие в тексте текстовых фрагментов других авторов (явные или скрытые цитаты). Считается, что интертекстуальность, понимаемая как наличие в тексте элементов (частей) других текстов, присуща любому тексту. «Интертекстуальные связи применительно к тексту в научном коммуникативном регистре представлены в виде цитат и ссылок и выполняют референционную, оценочную, этикетную и декоративную функции», пишет по этому поводу К. Свойкин². Одним словом – прагматическую функцию. Текстовые фрагменты других авторов позволяют не только формировать виртуальный диалог, но и «привлекать на свою сторону» мнения и точки зрения, конвенционально адаптированные и одобренные научным сообществом. Следовательно, для осуществления адекватного перевода они также должны быть учтены переводчиком.

В настоящее время в лингвистической литературе помимо понятия «прагматика текста» используется понятие «прагматика перевода». Под прагматикой перевода понимается «влияние на ход и результат переводческого процесса необходимости воспроизвести прагматический потенциал оригинала и стремления обеспечить желаемое воздействие на Рецептора перевода»³. Прагматическое воздействие текста перевода на получателя информации достигается, в первую очередь, путём выбора языковых знаков (слов). Известно, что языковой знак имеет семантическое значение, отражающее связь знака с обозначаемым предметом, синтаксическое значение, связывающее данный знак с другими знаками этой системы, и прагма-

¹ Полупан Е. Б. Отчленённые фрагменты присоединительного характера и их роль в тексте [Электронный ресурс]. URL: www.interlibrary.narod.ru.

² Свойкин К. Многомерность авторского аспекта в научной коммуникации [Электронный ресурс]. URL: <http://igreenlamp.narod.ru/tezisy.htm>.

³ Комиссаров В. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов иностранных языков [Электронный ресурс]. М.: Высшая школа, 1990. URL: belpaese2000.narod.ru.

тическое значение, определяющее связь между знаком и лицами, использующими его в процессе общения (Комиссаров В. Н., 1998).

Но для того, чтобы передать сообщение, содержащееся в тексте, от Отправителя (Источника) Получателю (Рецептору), переводчик должен не только хорошо знать язык, на который осуществляется перевод, но и обладать теми же фоновыми знаниями, что и Получатель текста перевода. Под фоновыми знаниями мы понимаем знание общественной практики, истории и культуры страны языка перевода, а также соответствующей отрасли науки (если речь идёт о переводе специальных научных текстов).

Поскольку в условиях межъязыковой коммуникации перевод предназначен для иного рецептора, чем оригинал, в лингвистической литературе выдвигается требование о прагматической адаптации перевода. Целью прагматической адаптации перевода является обеспечение адекватного понимания сообщения получателями перевода, т.е. равенства коммуникативного эффекта в оригинале и переводе. Исследование способов прагматической адаптации перевода текстов разной функциональной принадлежности (в том числе научных) представляется актуальным.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ТИПОВОЙ СМЫСЛОВОЙ МОДЕЛИ «ПРЕДМЕТ РЕЧИ» В ОДНОМ ИЗ ВИДОВ ПРОТИВОПРАВНОГО ДИСКУРСА

Власова Л. А.,

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

При подготовке специалистов в любой профессиональной области гуманитарной направленности, в том числе в юриспруденции, следует учитывать постулат о том, что образование хорошего специалиста невозможно без широкой общекультурной и общезыковой подготовки. Подготовка поликультурной языковой личности предполагает ознакомление будущих правоохранителей с теоретическими и практическими основами смежных отраслей знания, помогающих выявлению обстоятельств преступлений и формированию доказательной базы. В этом отношении невозможно переоценить значимость лингвистики в её прикладной форме – практике проведения лингвистических судебных экспертиз.

По запросам представителей правоохранительных органов нередко проводятся исследования, в которых по представленным материалам требуется выявить смысловое содержание разговоров, записанных в ходе проведения оперативно-розыскных мероприятий. Тексты таких разговоров в совокупности их содержательных и формальных признаков относятся к противоправному дискурсу. Под ним мы понимаем все продукты (в раз-

личных их видах и формах) письменной и устной речевой деятельности, установление смыслового содержания которых позволяет выявить и предупредить общественно и личностно опасные деяния, которые противоречат законодательным нормам, принятым в стране. Опыт проведения лингвистических экспертиз показал, что эксперт-лингвист имеет дело с различными видами противоправного дискурса. Эти виды выделяются на основе комплекса признаков, ведущим из которых является нелингвистический показатель, а именно вид преступного деяния, например, оскорбление, взятка, убийство, кража, распространение наркотиков и пр. И, как показала практика, каждому виду противоправного дискурса свойственен свой набор смысловых моделей текста.

Процесс установления смыслового содержания разговоров между коммуникантами зачастую¹ строится на основе выявления системы смысловых моделей (СМ) и описания содержания каждой из них. В системе смысловых моделей, используемых в качестве инструмента исследования в процессе выявления смыслового содержания текстов противоправного дискурса, смысловая модель «Предмет речи» занимает особое место. Это место определяется тем, что данная модель, в отличие от других, носит обобщённый, комплексно-системный характер, выявляется на основе не отдельных высказываний, а всего текста в целом, и в разговорах исследуемого типа, как правило, не номинируется.

Понятие «предмет речи» соотносится с таким понятием, как «тема разговора». Поясним, что под речью в данном случае нами понимается «Разговор, беседа; то, что говорят»², а понятия «тема» и «предмет» в толковых словарях современного русского языка определяются одно через другое, что также позволяет говорить об их тождественности. Предмет – «Тема, то, что служит содержанием мысли, речи, на что направлена познавательная или творческая деятельность»³. Тема – «Предмет повествования, изображения, исследования // Предмет разговора, беседы»⁴.

Необходимость конкретно определить предмет речи / разговора между коммуникантами в противоправном дискурсе при проведении лингвистических экспертиз возникает не часто, однако при выявлении смыслового содержания разговора в целом эксперту-лингвисту так или иначе не обойтись без определения того, о чём именно идёт речь. Опасность по-

¹ В некоторых случаях, когда объём исследуемого текста незначителен и отсутствует «циклическое» развитие тем на протяжении всего разговора, используется хронологический принцип исследования, когда содержание разговора восстанавливается пофрагмово.

² Новейший большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, М.: РИПОЛ классик, 2008. С. 1122.

³ Там же. С. 959; Словарь русского языка. В 4 т. Т. III. М.: «Русский язык», 1987. С. 366.

⁴ Новейший большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, М.: РИПОЛ классик, 2008. С. 1314; Словарь русского языка. В 4 т. Т. IV. М.: «Русский язык», 1988. С. 350.

спешного суждения подстерегает лингвиста там, где он, переступая границы своей компетенции, берёт на себя ответственность прямо и конкретно обозначать предмет разговора, как, например, заключение договорённости о даче / получении взятки, обсуждение продажи наркотических средств, организация занятий проституцией, подготовка хищения, кражи автомобилей и др. Исключение составляют те случаи, где в разговорах коммуникантов предмет речи обозначается ими прямо и в текстах имеются языковые единицы, прямо указывающие на то, о чём именно идёт речь. Однако подобное случается редко, и, как показывает практика, собеседники в силу внутреннего запрета, основанного на осознании ими противоправного характера совершаемых ими действий, избегают прямо называть то, о чём идёт речь, и используют имплицитные средства передачи содержания того, о чём они договариваются. Неслучайно в абсолютном большинстве случаев лицами, назначающими проведение экспертизы, ставится вопрос о том, имеются ли в речи коммуникантов языковые средства, указывающие на раскрытие ими содержания разговора и на понимание ими при этом друг друга.

Опыт проведения лингвистических судебных экспертиз позволил определить, что в случае, когда эксперту-лингвисту всё же поставлен конкретный вопрос о предмете речи / смысловом содержании разговора, ему следует отвечать на него осторожно, не выходя за пределы своих профессиональных компетенций (и тем самым не навлекая на себя в будущем возможные вопросы со стороны адвокатов обвиняемых в суде), но достаточно определённо, используя для этого систему частных смысловых моделей, носящих конкретный характер и позволяющих достаточно точно, всесторонне и объективно представить предмет речи.

Обратимся к примеру одной из лингвистических судебных экспертиз, при проведении которой по текстам противоправного дискурса определялся предмет речи / разговора между коммуникантами. В ходе проведения исследования содержательное наполнение смысловой модели «Предмет речи» устанавливался на основе выявления смыслового содержания и языковой формы высказываний, входящих в каждую из конкретных смысловых моделей. В результате было установлено, что СМ «Предмет речи» в исследуемых текстах представляет собой совокупность / систему следующих частных смысловых моделей:

– СМ «Совместная деятельность» содержит информацию о том, что у коммуникантов имеется общий вид деятельности (*дела надо решать*), основанной на планировании совместных действий (*планы строй*): *Понятно, ну ты там это, завтра тогда, на, на завтра тогда планы там строй / Бодяжат – не бодяжат, дела надо решать...*;

– СМ «Условия осуществления деятельности» содержит информацию о том, что для осуществления данного вида деятельности необходимы условия, обозначенные как *все нормально / тишина*, что помехой

этой деятельности являются действия со стороны полиции (*ментовской движняк / приняли*, в результате чего лица, осуществляющие данный вид деятельности, подвергаются аресту (*сидят*) и поэтому при осуществлении данного вида деятельности следует соблюдать осторожность (*из рук в руки не отдавать / аккуратней / чужим никому / подставлять*): Уже все нормально, Вить / Что там в городе у вас там, тишина? / Да, пока тишина. / Я поняла, что это там ... кого-то приняли, (какого-то) парня / И ... (ментовской) движняк там сейчас / народу-то сидят / зачем тебе пачка? ну чтоб из рук в руки не отдавать, Федь / Ну ты так ... аккуратней с ними / чужим я никому / И он говорит... подставлять, ну, чтоб ты ехала ... В другое место? Да;

– **СМ «Коммерческий характер деятельности»** содержит информацию о том, что данный вид деятельности связан с продажей объекта, выступающего товаром (*деньги / денежки / Сколько / пять / пять штук / тысяч пять / тысяч двадцать / по сколько / по чем / По два / по тысяче / восемьсот / по полторы / По один и восемь / За две тысячи / на двадцать*): Да вот эти, которые мне ночью, деньги приносила / Еще два как приедут, деньги привезут, так ... / Отдам и принесу деньги, как всегда / Знато было бы, можно было бы денежки подсобрать. Ну видишь, не все дают деньги сразу / Ну они пять штук мне дали, мол типа можно и на три / Ну да. Хотя бы тысяч пять бы, да? / Конечно, тысяч двадцать, ... пять тысяч... / Тысяч двадцать? Ну на двадцать сколько это можно взять, Вить? / а это по сколько получается? / Вы ей по чем даете-то? / По два отдает, да? / ... два еще нужно будет по тысяче / ... по полторы, ну не по полторы, я оттуда взяла денежку, потратила, они мне давали больше... / По один и восемь / Один и восемь? / За две тысячи мы брали.

– **СМ «Объект, выступающий товаром»** содержит информацию о том, что продаётся то, что обозначено как *героин / трокер / метадон / дурь / лекарство / Блюмкин*: ... там, говорит, героина нет, один сахар, прикинь / трокером, ..., убитый (трокером) / Не, у цыганей это, там (приборы). Они (метадон), химичили / ... метадон? / Дали бы на (дурь)-то / Я говорю, мне тот, я говорю то лекарство / А, ну мы-то про лекарство короче / То лекарство..., то лекарство п...ое, да / Нормального бы (лекарства), побольше ... / Нормального лекарства (взять) побольше, и сюда приехать / Блюмкин там! А, Блюмкин;

– **СМ «Доставка и приобретение объекта»** содержит информацию о том, что коммуниканты и / или связанные с ними лица периодически (в этот раз / не в этот раз / не тогда / н-не вчера / последний раз) ездят (*уезжаете / ездили / ездила / уехали / вернулись / приехать / приехали-то / привезла / привезли*) за объектом и приобретают его (*брали / взять / давали*) в местах, обозначенных как *в другом месте / в том же / в этом / вот здесь / Там / туда / где вот / в самой Москве / в самой Москве или не доезжая / одна точка*, у лиц, обозначенных как *цыгане / подружка / другой / Опто-*

вики типа / эти таджики: Вы в другом месте что ли брали, Федь, а Федь? / ... в том же, в том же / Ну вы быстро в этот раз вернулись, да? / но если там же брали, должен такой же быть, нет? / Да, такой я и привезла / такой привезла? / Там прием был, ... Ну где вот, да / Где вот этими камнями, там был прием / ну вы быстро вернулись / не в этот раз, ну, не тогда, н-не вчера / это в самой Москве что ли или где? / Вы в самой Москве или не доезжая, вы быстро приехали-то / Я это, знаешь, как назло, слышишь, вот последний раз который я взяла, второй / А ты вроде говорила, у цыганей вы брали / Не, ну можно было, а ну мы ездили короче, к подружке ... брали, помнишь? / Это у другого брали / Там от пятнадцати, надо брать короче / Вот, там ..., куда я ездила, там это одна точка, вот которая выходит туда, вот. ... И он говорит ..., ну, чтоб ты ехала ... / В другое место? / Да, а мы уже брали вот здесь. Давайте-ка это, в другое место / Ну и что, и в этом уже не камнями, а порошком ... / Который мы вот этот брали? / Нормального лекарства (взять) побольше, и сюда приехать / Тысяч двадцать? Ну на двадцать сколько это можно взять, Вить? / Ну вот чистый же давали / Оптовики типа? / мне ночью еще привезли / ... Тык, эти таджики уже сами бодяжат уже, да?;

– **СМ «Манипуляции, производимые с объектом»** содержит информацию о том, что с объектом деятельности производят манипуляции / действия, обозначенные как *бодяжили / разбодяжили / разводись-то / надудырила / буторила / толчет / хреначит / сложить / добавим / отсыпала / не рассыпай / Сыпешь*, в ходе которых к исходному объекту добавляется то, что обозначено как *сахар*: *Ну ее..., она бодяжит, там, говорит, героина нет, один сахар, прикинь / Н-н-не из-за того, что мы разбодяжили, ты не подумай, потому что вот, вот он такой и есть / Послушай, а кто ж сам бодяжит-то его? / А там ..., может они бодяжат / ...Тык, эти таджики уже сами бодяжат уже, да? / Ну обычно они не бодяжат... / Бодяжат – не бодяжат, дела надо решать / я сейчас говорю ей, Оля, не сильно ты разводись-то, а она на меня так вот, а чего, мол, нет, нормально. А как это они вот, она, наверное не толчет порошок, да? И хреначит / мало того, что один сахар, так еще по два рубля / бодяжили, Вить? / Все, вот, сложить мне. Что именно сложить? / А теперь ... добавим / (Сахарку) / там чуть-чуть сахара, а он белый сам по себе, порох / Со всех тебе отсыпать? / Тихо, не рассыпай / ... сколько тебе отсыпать? / Сыпешь, сыпешь... / Я себе камней сыплю / а у Оли видишь брали – сахар ... надудырила / Она в подъезде наверно где-нибудь тормозилась (буторила) / Сейчас в такси, а она здесь по-моему отсыпала / Она на кухне стояла отсыпала;*

– **СМ «Опробывание объекта»** содержит информацию о том, что проверка качества готового к продаже объекта осуществляется путём действий, обозначенных как *пробовали / попробуемся, а также / дай сделаю / воткнул / переключали* с использованием предмета, обозначенного как *ин-*

сулинка: По качеству, по качеству нормально, а то сейчас скажут, я потому что сказала, что круче чем у Максимки, ну и-и т-точно, вот они пробовали... / Я говорю, сейчас попробуемся / Это, попробуй мол ... потом еще (будем) брать / Хотят и попробовать, и,... / Ну что ты (воткнул) что ли... / ... переключали / да, не переключали, я воткнул не воткнул, ... / Ну дай я сделаю, а ты потом / Вить, я себе инсулинку купила;

– **СМ «Признаки воздействия объекта на организм человека»** содержит информацию о том, что в результате употребления объекта человек находится в физиолого-психическом состоянии, обозначенном как *убитый / глаза не открываются / белка / глючит: Не, убитый вообще, наглухо / убитый какой-то / Убитый, посмотри, глаза не это, не открываются / трокером, ... убитый (трокером) / белка / Полегче стало?/ Чего говорю, ты, тебя глючит что ли?;*

– **СМ «Качество объекта»** содержит информацию о том, что объект обладает разным уровнем качества (*лучше / хуже / похуже / нормальный / нормально / такой же / какой был тот / Слабее / послабее / слабенький / круче / п...тый / чистый: Ну я ж тебе говорю, ну да, он лучше / по качеству чуть-чуть похуже будет, но такой нормальный все равно... / это значит по качеству похуже будет, да? / Хуже, чем (там), хуже / Похуже, да Наташ? / Слышишь, много бодяженный-то нормальный будет, нет? / по качеству нормально, а то сейчас скажут... / по качеству такой же как и был или нет? / но если там же брали, должен такой же быть, нет? / ну это не такой как тот / не такой, слабее, да? / ты имеешь в виду, какой был тот? / Слабее? / чуть-чуть послабее, наверное / ну это будет слабенький, да? / Ну да, послабей тот, да Вить? / Ну все равно нормальный, ... послабее / я потому что сказала, что круче чем у Максимки / тот п...тый, мне самой тот понравился / То лекарство..., то лекарство п...тое, да / Ну вот чистый же давали;*

– **СМ «Свойства объекта»** содержит информацию о том, что объект обладает белым / желтым цветом, его физическое состояние представляет собой то, что обозначено как *порох / порошок / собирается в эту / камнями прессованный / камнями / спрессованные: а он белый сам по себе, порох / тот желтый, этот белый, а по качеству как? / Видишь, белый, собирается в эту / белый? / да, он белый / Они желтее бывают / Тот был камнями прессованный, а этот вообще порошком / Где вот этими камнями, там был прием / Я себе камней сыплю / не знаю говорю, какой, камнями, порошком, что там как, без понятия / Ну вот до этого камнями ... / Ну и что, и в этом уже не камнями, а порошком ... / камни ... Порошок – это растолченные камни / ... спрессованные какие-то. ...;*

– **СМ «Единицы измерения объекта»** содержит информацию о том, что объект измеряется единицами, обозначенными как *Децл / половинка / целая / грамм: Зачем тебе пачка? Децл. Децл? / Как назло как начали звонить, дай, половинку, целую, можно, можно, вообще прям, столько народу*

/ Ну на двадцать сколько это можно взять, Вить? Двадцать, ну двадцать пять грамм ... / Двадцать пять грамм нормальных.

Таким образом, в результате проведения лингвистического исследования предмет речи / разговора в выводах прямо и определённо не обозначается, но он представляется описательно, через характерные черты того объекта, который является темой / предметом разговора, что позволяет лингвисту, с одной стороны, не выйти за пределы своей компетенции и, с другой стороны, – предоставить достаточно полный и объективный материал для юридической квалификации деятельности / действий лиц, участвующих в переговорах.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Вознесенская Л. Н.,
профессор кафедры Академии ФСО
России, к. ф. н., доцент

Интерес лингводидактики к практическим аспектам обучения иностранным языкам способствовал развитию теоретических направлений, ориентированных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и ее компонентов. Стало очевидным, что содержание дискурсивной компетенции зависит от типа дискурса, отражающего особенности профессиональной коммуникации специалистов.

В условиях межъязыкового посредничества важным этапом деятельности переводчика является переводческий анализ текста, восприятие, понимание и интерпретация (толкование) оригинала; причем «этап анализа является начальным во всех традиционных моделях перевода». Переводческий замысел, выбор «ракурса», который определит конечный вариант перевода, формируется с момента уяснения содержания текста, его герменевтического толкования. Первостепенная роль при этом принадлежит анализу содержания текста, представленного в виде сложной иерархии вертикальной, горизонтальной, глубинной структур.

Текстовая / текстологическая компетенция (способность толковать текст оригинала), рассматриваемая ранее как одна из составляющих профессиональной компетенции переводчика, получила расширенное толкование в связи с введением нового понятия «дискурс» в сферу лингвистических исследований.

В лингводидактике дискурсивная компетенция рассматривается как составная часть коммуникативной компетенции и предполагает наличие способности понимать и порождать иноязычные тексты в разнообразных

социально-обусловленных ситуациях, учитывая «лингвистические и социальные правила, которых придерживаются носители языка».

Выделение письменного дискурса в качестве особого объекта лингводидактического анализа позволяет сформулировать перечень умений и навыков, составляющих содержание дискурсивной компетенции в этой области. К одному из важнейших относится умение предпереводческого анализа текста, предусматривающего наличие способности определить его типологию со всеми вытекающими обстоятельствами, влияющими на выбор варианта перевода.

В теории перевода неоднократно предпринимались попытки построить переводческую классификацию текстов на основе различных критериев: коммуникативной функции текста (П. Ньюмарк), функции языка (К. Райс), прагматической ориентации текста (А. Нойберт), видов информации, представленной в текстах (И. С. Алексеева).

Объединение параметров текста, релевантных для перевода (коммуникативное задание и вид передаваемой текстом информации, характер источника и реципиента, объективная мера переводимости), в единую схему позволило выделить, охарактеризовать и сопоставить жанрово-стилистические виды текстов и их разновидности.

Вместе с тем следует отметить, что до сих пор не имеется исчерпывающей переводческой классификации текстов. Однако это не снижает ценности разработанных ранее типологий, но позволяет предложить иные, ориентированные на различные аспекты переводческой деятельности.

Заслуживает внимания идея о типологии текстов на основе их семантической зависимости – «необходимости выхода за пределы текста для его адекватного понимания (в другой текст или в систему фоновых знаний)», или их автономности (отсутствии такой зависимости). Сложность семантической организации текстов, выявляющих эту зависимость, может быть представлена градуально, а зависимые от внешних факторов языковые единицы (компоненты текста) могут иметь различный характер и структуру.

Мы предлагаем ввести такую характеристику текста как самодостаточность, определяемую как способность обеспечить исчерпывающее толкование всей структуры содержания без обращения к внешним источникам дополнительной информации, будь то другой текст, ситуация реальной действительности, исторические факты, культурные феномены и др. Крайней противоположностью будет текст, зависимый от внешних факторов. Такие факторы могут быть систематизированы и описаны с учетом тех проблем, с которыми сталкивается переводчик в процессе своей профессиональной деятельности. Можно предположить, что данная типология текстов в строгом смысле не будет привязана к определенному жанру, а жанровая специфика может быть выявлена в частотности тех или иных факто-

ров, обуславливающих смысловую зависимость текста от внешних обстоятельств.

Первый, выделенный нами тип зависимости текста, связан с использованием лексических единиц или терминов, не получивших объяснения в содержательной структуре текста. Так, Б. Акунин дает английские слова *деливери, кейбл, ланч, фул-корс, хоутел, вайоленс, рент, прайваси* без дополнительных пояснений, хотя намеренно выделяет их курсивом. Помимо использования англоязычных лексем для создания художественного образа одного из персонажей, автор явно апеллирует к эрудиции читателя. С фрагментами из японского языка дело обстоит иначе, они приводятся в тексте с пояснениями.

В указанном случае формальная структура текста не нарушается, хотя возможно нарушение гомогенности текста за счет введения лексических единиц иностранного языка с сохранением их оригинальной орфографии. Подобные примеры обнаруживаются в художественных, газетно-публицистических, научно-технических текстах. Тематика и семантическая структура таких иноязычных «вкраплений» может быть различной и зависеть от жанрово-стилистической принадлежности текста.

В технических описаниях превалируют иноязычные термины, названия организаций и учреждений, могут встречаться имена собственные в оригинальном написании. Причиной нарушения однородности текста может быть небрежность, когда при переводе технической документации отдельные лексические единицы сохраняются в исходном написании. Наблюдается тенденция использования заимствований в таких технических областях, как информационные технологии, вычислительная техника.

Второй тип семантической зависимости текста без нарушения его гомогенности представлен случаями, когда часть информации остается «за кадром», ее приходится восстанавливать переводчику на основе реальных событий, из базы фоновых знаний или энциклопедических данных.

Множество географических названий, личных имен выполняют не только номинативную, но и эмотивную функцию, будучи связаны в национальном сознании с ассоциациями, обусловленными культурно-историческим прошлым и настоящим данной страны, которые могут быть совсем иными у представителей другого государства, другой нации или отсутствовать вовсе. При переводе в таком случае необходимо обращаться к истории, культуре и др. и выяснять все детали описываемых событий. Эта ситуация наиболее часто имеет место в текстах СМИ. Научно-популярные тексты также не свободны от такой зависимости.

Третий тип описывают в терминах интертекстуальности (в узком смысле) или интертекстовности, которая «выражается в связях данного текста с другими текстами», в «открытом» или «скрытом» виде – цитаты, скрытые цитаты, ссылки на другие тексты, признаки, относящие данный

текст к некоторому типу текстов. Данный тип в той или иной форме представлен во всех упомянутых жанрово-стилистических видах текстов.

В литературе по переводоведению отмечается, что переводчику не требуется знать незначительные детали описываемых предметов и явлений, чтобы выполнить адекватный перевод. Для достижения данной цели достаточен информационный запас 3-й степени. Однако необходимо отметить, что в ряде случаев может потребоваться информационный запас более высокой степени. Вероятен контекст, где важными будут все элементы описания объекта, а не только общие представления о нем. В таком случае переводчику придется восполнить информационный пробел сведениями из справочников и энциклопедий.

Постоянное расширение информационного запаса в сфере профессиональной коммуникации является одним из условий успешной деятельности переводчика. В качестве источников информации выступают переводимые тексты, а также дополнительные сведения, которые он «добывает» в целях полноценного понимания и интерпретации оригинала, включая внутритекстовые и внетекстовые зависимости.

Дискурсивная компетенция, обладая универсальным характером, является одновременно целью обучения переводчика и средством, позволяющим выполнять анализ иноязычного текста с учетом реальной ситуации межкультурного общения.

ПЕРИФРАСТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Воронцова Ю. А.,

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

Целью обучения иностранных специалистов русскому языку является овладение коммуникативной компетенцией, формирование поликультурной личности. Достижению этой цели способствует различный лексико-грамматический программный материал.

Изучение перифрастических единиц, функционирующих в современной русской речи, представляет собой актуальную задачу в плане совершенствования коммуникативной компетенции разных носителей языка. В лингвистике перифрастическая единица (перифраза) понимается как «описательное выражение (иносказание), стилистический прием, заключающийся в непрямом, описательном обозначении предметов и явлений действительности (преимущественно эмоционально-экспрессивного, оценочного характера)...».

В современном языке отмечается высокая частотность использования перифрастических единиц в различных дискурсах. Перифразы становятся источниками прецедентных феноменов и, как правило, входят в коллективные фоновые знания лингвокультурного сообщества и являются носителями культурной информации. Изучение перифрастических единиц направлено на то, чтобы помочь понять особенности их употребления, дополнительные политические, культурные, исторические коннотации данных единиц. Именно поэтому ознакомление с перифрастическими единицами важно для удачной межкультурной коммуникации. Без знания специфики существования перифрастических единиц в сознании и особенностей функционирования их в речи невозможна полноценная коммуникация на языке соответствующего лингвокультурного сообщества. «Успешная коммуникация на русском языке возможна только в том случае, если коммуниканты владеют сведениями о базовых элементах русского языкового сознания».

Перифрастические единицы (эвфемизмы, описательные обороты) помогают говорящему избежать коммуникативных неудач, а также оградить адресата от языкового, психологического и прагматического дискомфорта. Однако основная масса эвфемистических средств служит целям языкового прикрытия социальных пороков нашей жизни или действий власти, названных обобщенной эвфемистической перифразой непопулярные меры. Л. П. Крысин квалифицирует такие употребления как камуфлирующие, например, спецконтингент (о заключенных), либерализация цен, свободные цены, нейтрализовать и обезвредить (т. е. уничтожить, перебить) и т. п. В результате чего в современном дискурсе складываются синонимические ряды с четкой дифференциацией и прагматической значимостью их членов.

Эвфемистические средства являются одним из самых излюбленных образных выражений. Они позволяют не только выразить мысль и ее прагматическое наполнение, но и представить говорящего как человека современного, свободно владеющего выразительными ресурсами языка, человека начитанного, кругозор которого обогащен историко-культурным и интеллектуальным наследием, наконец, как просто нескучного, интересного, ироничного собеседника.

Например, в публицистическом дискурсе эвфемизмы частотны в номинировании и описании предметов, о которых по какой-либо политической, социальной или этической причине говорить не совсем удобно: дела сердечные (инфаркт); неуставные отношения (отношения между солдатами срочной службы); этническая чистка (уничтожение в том или ином районе (городе, республике) лиц, не принадлежащих к господствующей в этом районе нации).

Описательные обороты образуются в результате образного переосмысления компонентов или возникают как иносказание, так как подлин-

ное имя по тем или иным причинам не используется. Тематический спектр описательных оборотов различен:

- Перифрастические наименования известных общественно-политических деятелей России: Документ эпохи; кремлевский соловей – И. Кобзон. Автосигнализация российской эстрады – Витас. Принц российской эстрады – Ф. Киркоров. Золотой голос России – Н. Басков. Патриарх детской поэзии; Дядя Степа всех времен – С. Михалков. Шут и клоун российской политики; «артист» в элите чиновников – В. Жириновский. Примадонна российской эстрады – А. Б. Пугачева. Икона стиля – Коко Шанель. Светская львица – известная женщина, имеющая успех. Гроза российских рестораторов – А. Панин. Элитная арестантка из «Оборонсервиса»; блондинка на набережной; фигурантка дела «Оборонсервиса» – Т. Васильева.

- Перифрастическое обозначение социально-политических реалий: Акулы бизнеса – олигархи. Кокаиновый «король» – продавец кокаина.

- Обозначения предметов, являющихся продуктом деятельности человека (артефактов): Черное золото – нефть. Зеленый змий – алкогольные напитки. Главная песня страны – гимн. Музыкально-патриотический бренд армии – хор Ансамбля Александрова. Главный документ – паспорт. Железный конь – автомобиль. «Хлеб» для железного коня – бензин.

- Обозначение признака, положенного в основу наименования, например, в географических названиях: Город любви – Сочи. Город невест – Иваново. Главный локомотив мировой экономики – Америка. Поднебесная – Китай.

- Обозначение функциональных имен: Швейных дел мастер – швея; карманных дел мастер – вор; водочных дел мастер – производитель спиртных напитков; гитарных дел мастер – изготовитель гитар; бутылочных дел мастер – люди, строящие дома из бутылок; акула пера – журналист; акула шоу-бизнеса – продюсер. Описательные обороты в сфере обозначения функциональных имен ориентированы на типовое представление, содержащее в себе информацию о предназначенности объекта (лица). При этом используется типичная конструктивная модель, которая может наполняться различной лексикой.

Перифрастические единицы (эвфемизмы, описательные обороты) являются главным резервом пополнения синонимических средств языка. Они не только помогают избежать повторов, но и в компактной форме выражают оценку предмета или явления действительности. Описательные обороты способствуют возникновению необходимых ассоциаций в сознании носителя языка, обеспечивают предсказуемость восприятия.

Перифрастические единицы в современном дискурсе используются для обозначения лиц, понятий, событий, состояний, признаков, ситуаций, а также являются средством выражения авторского отношения к сообщаемому. Образование перифрастических единиц имеет логико-психологическую природу: начинается с формирования идеального и прагматическо-

го содержания, которое необходимо передать адресату, затем – языковая объективация этого содержания как результат поиска адекватной для целей данного коммуникативного акта языковой формы.

При использовании перифрастических единиц коммуникант подчиняется тем их значениям, которые они имеют в рамках определенного (русского) лингвокультурного сообщества. Для людей, незнакомых с первоисточником, ситуацией, в которой перифрастическая единица стала прецедентной, прозвучала впервые, данные фразы оказываются «пустыми», лишенными какого бы то ни было подтекста и эмоциональных коннотаций. При межкультурной коммуникации знания и представления, стоящие за перифрастическими единицами, имеющими яркую национальную окраску, могут отличаться: от негативного отношения в одной лингвокультурной общности до позитивной – в другой, что осложняет интерпретацию. «Для перекодировки мыслительного содержания, заложенного в грамматические структуры изучаемого языка любому иностранному учащемуся требуется адекватная и максимально полная экспликация функционально-коммуникативных характеристик лингводидактических единиц».

Изучение перифрастических единиц позволит существенно расширить знания иностранных обучающихся о стилистических возможностях русского языка. Перифрастические единицы представляют собой особый способ отражения фрагмента действительности средствами языка и являются характерной особенностью современной речи. Благодаря быстрой и интенсивной тиражируемости тексты такого рода мгновенно входят в языковое сознание носителей языка, обладающих определенным знанием ситуации первоисточника, смысловые и коммуникативные характеристики которой переносятся во вновь создаваемые тексты, но не всегда доступны для понимания иностранцам, даже прекрасно владеющих русским языком.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПУНКТУАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ЮРИСТА

Голощапова Т. Г.,
доцент Южно-Уральского университета,
к. филол. н., доцент

Языковая политика, проводимая сегодня в нашей стране, непосредственно связана с грамотно осуществляемой межличностной коммуникацией в той или иной отрасли общественной деятельности. Особенно это относится к юридической коммуникативной области. На современном этапе развития российской государственности от всех представителей юридической сферы деятельности, которая по своей сути является лингвоинтенсивной, требуется хорошее владение речевой культурой – как письменной,

так и устной направленности. В этой связи, вводимые в юридических вузах дисциплины «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой документации» призваны формировать у обучающихся умения и навыки организации и проведения юридического дискурса должностного и воздействующего характера на базе тех знаний, которые получены в среднем общеобразовательном учреждении.

Настоящая статья посвящена важным и в то же время проблемным вопросам в оформлении письменного юридического текста – пунктуационной грамотности, поскольку именно расстановка знаков препинания в предложении вызывает наибольшие трудности не только у студентов и курсантов вуза, но и у практических работников правоохранительных органов.

Прежде всего, следует обратить внимание на то, что письменная речь – это одна из форм реализации естественного языка как социально значимой, логически строго организованной знаковой системы. Другими словами, все языковые единицы (лексико-фразеологические, фонетические, словообразовательные, грамматические и др.) находят свою реализацию в речи – конкретном вербальном говорении. При составлении любого письменного юридического текста необходимо не только знать и хорошо усвоить правила постановки знаков препинания, но и учитывать смысловую, логически обоснованную сущность языковых единиц, которая находит своё воплощение, в частности, в пунктуационном оформлении. Так, двоеточие в предложении функционально раскрывает такие значения, как причинная обусловленность, обоснование, раскрытие содержания, конкретизация общего понятия: В федерации создаются две судебные системы: федеральная и республиканская; Незнанием никогда не следует хвалиться: незнание есть бессилие (Чернышевский). Средством грамматической оформленности предложения служит интонация (интонация законченная и интонация незаконченная), являющаяся единицей фонетики. Кроме того, интонация выражает такие синтаксические отношения, как перечисление и сопоставление, может указать на эмоционально-экспрессивную окраску текста: *Средь суеты и кутерьмы, ах, как давно мы не прямы!*

Следует обратить внимание будущих специалистов-правоведов на то, что довольно часто в юридических текстах допускаются ошибки, связанные с их неправильным пунктуационным оформлением. В частности, при оформлении сложного синтаксического целого знаки конца (законченности) предложения и знаки, различающие его составные части, не берутся во внимание. Например:

Свидетель обязан:

1. Явиться по вызову лица, производящего дознание, следователя, прокурора, суда.
2. Дать правдивые показания

Подобного типа ошибки, допущенные в официальных текстах, которые должны быть безупречны с точки зрения правописания, могут послужить причиной непризнания документа с юридической точки зрения.

Таким образом, знаки препинания в письменном речевом тексте, следует рассматривать с точки зрения выражаемого смысла всего предложения, которое является коммуникативной единицей синтаксиса. В частности, хорошо известна фраза из римского права: Сделать статую золотую чашу держащую. От постановки запятой будет зависеть её направленность. Поэтому в процессе обучения в вузе полезным будет проведение пунктуационного анализа текстового материала в непосредственной связи с языковой системой, чтобы помочь обучающимся в дальнейшем избежать ошибок при выборе знаков препинания.

Необходимо также обратить внимание обучающихся на то, что в ряде случаев пунктуация может служить единственным средством выявления смысловых отношений в письменном тексте. Например, от постановки тире или двоеточия во фразе Не бегите от книги – (:) она золотые ключи принесёт зависит её смысловая сторона: тире указывает на итог, вывод или следствие, а двоеточие – на причинные отношения между частями. Вариантные формы в русской пунктуационной системе делают её наиболее гибкой и действенной формой в процессе межличностного отношения. Однако следует иметь в виду, что изменение формы приводит и к изменению содержания высказывания.

Как уже отмечалось, правописание в целом и постановка знаков препинания, в частности, являются своего рода отражением строго логически организованной системы национального современного русского языка. В связи с этим обязательно следует обратить внимание на то, что предложение, являясь синтаксической единицей языка, состоит из слов, фразеологизмов, словоформ и словосочетаний. В юридической практике при постановке знаков препинания могут возникнуть трудности, касающиеся функционирования в текстовом материале фразеологизмов, которые большинство носителей языка ошибочно считает образными словосочетаниями. Необходимо учитывать, что названные единицы структурно расчленены, но в плане семантики обозначают одно понятие. Так, частотны в официальной юридической документации фразеологические предлоги и союзы: *в связи, при помощи, в сравнении с, с учётом* и др. – предлоги, *в расчёте на то что, с той целью чтобы, под видом того что и др.* – союзы.

Фразеологические служебные единицы языка продуктивны в своём образовании (фразеобразование) и делают речь правоведа краткой, лаконичной, а также конкретизируют высказывание, что непосредственно связано с их компонентным составом. Например, союз с таким же успехом как выражает отношение уподобления частей в сложном предложении, союз за исключением того что – отношения исключения.

В письменном тексте основная масса падежных форм с фразеологическими предлогами пунктуационно не выделяется, кроме таких, как *за исключением, невзирая на, несмотря на и т. п.*: *Преступление было совершено при помощи ножа; Все члены ОПГ были арестованы, за исключением его организатора.*

Фразеологические союзы в зависимости от позиции в тексте могут быть расчленены, что фиксируется на письме запятой. Если сложноподчинённое предложение начинается с придаточной части и, следовательно, союз будет стоять в начале текста, то запятая перед компонентом подчинительным союзом не ставится. Если же предложение начинается с главной части, которая с придаточной соединена с помощью фразеологического союза, то обычно происходит пунктуационное расчленение фразеологического союза. Сравните: *После того как отряд остановился в центре города, все разошлись по домам – Все разошлись по домам после того, как отряд остановился в центре города.*

Для того чтобы понять и закрепить правила постановки знаков препинания в предложениях, компонентами которых являются фразеологизмы, помимо непосредственной работы с текстовым материалом юридической направленности, полезным будет проведение творческой работы: написание эссе, стилистическая обработка текста и др.

Таким образом, пунктуация, являющаяся составной частью правописания и представляющая собрание правил о составе, функциях и постановке знаков препинания в письменном речевом тексте, призвана помочь понять смысловую его сторону, разграничить омонимичные синтаксические формы и облегчить понимание. Формирование пунктуационной грамотности у обучающихся в юридическом вузе – своего рода формирование навыков свободного владения русским языком как языком государственного, межнационального и международного общения. В целом можно сказать, что культура письменной профессиональной коммуникации юриста – это в определённой степени отражение его правовой культуры.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАТИКЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЯВЛЕНИЙ: АНОМАЛЬНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ СИТУАЦИИ

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

Аномальные коммуникативные ситуации рассматривались многими зарубежными и отечественными лингвистами (Дж. Остин, Дж. Серль, Т. ван Дейк, Дж. Лич, Х. П. Грайс, Е. В. Падучева, В. З. Демьянков, И. М. Кобозева, Б. Ю. Городецкий, Л. П. Семененко и другие). Изучение

особенностей речевого поведения коммуникантов в аномальной ситуации (не только конфликтной) является новым направлением в коммуникативной лингвистике. Конфликтная ситуация – это результат особого типа общения, особого речевого поведения коммуникантов. Под конфликтной ситуацией мы понимаем ситуацию, в которой происходит коммуникативный конфликт – столкновение двух сторон (участников конфликта) по поводу несоответствия целей, интересов, взглядов, в результате которого одна из сторон сознательно, либо бессознательно, действует в ущерб другой (вербально или невербально), а вторая сторона, осознавая, что указанные действия направлены против ее интересов/целей, предпринимает ответные действия. Явление коммуникативного конфликта рассматривается относительно условий складывающейся конфликтной ситуации (личностных особенностей партнеров по коммуникации, обстоятельств общения, коммуникативных целей собеседников и т. д.), т. е. относительно компонентов, составляющих структуру акта коммуникации, а также относительно взаимосвязи между смежными аномальными явлениями (коммуникативная неудача и коммуникативный дискомфорт). Мы понимаем речевую коммуникацию как некий стратегический процесс, основанием для которого является выбор определенных языковых ресурсов. Стратегии и тактики речевого поведения определяются как план речевых действий, согласно которому участники общения реализовывают свои коммуникативные и практические цели и задачи.

Решая задачи оптимизации диалогического общения, практически невозможно учесть все пути создания речевого комфорта для участников коммуникации и предложить коммуникантам рецепт гармоничного общения без выявления тех качеств и свойств последнего, которые вносят дисгармонию в речевые действия коммуникантов, препятствуют взаимопониманию, вызывают негативные эмоциональные и психологические состояния коммуникантов. В связи с этим в поле зрения исследователей часто попадают такие явления, как коммуникативный сбой (Е. В. Падучева), коммуникативный провал (Т. В. Шмелева), коммуникативная неудача (Б. Ю. Городецкий, И. М. Кобозева, И. Г. Сабурова, Т. А. Ладыженская), языковой конфликт (С. Г. Ильенко), речевой конфликт. Эти явления показывают отрицательное поле коммуникативного взаимодействия. Для обозначения различного рода сбоев и недоразумений в ходе речевого общения чаще всего в специальных исследованиях используется термин коммуникативная неудача, под которым понимается полное или частичное непонимание высказывания партнером по коммуникации, то есть неосуществление или неполное осуществление коммуникативного ожидания слушающего¹. К коммуникативным неудачам, согласно концепции Е. А. Земской и

¹ Городецкий Б. Ю., Кобозева И. М., Сабурова И. Г. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление. М., 1990.

О. П. Ермаковой, относится также и «возникающий в процессе общения не предусмотренный говорящим нежелательный эмоциональный эффект: обида, раздражение, изумление»¹, в котором, по мнению авторов, и выражается взаимное непонимание речевых партнеров. Неудачи, сбои, недо-разумения могут быть нейтрализованы в процессе коммуникации с помощью дополнительных регулятивных речевых шагов: переспросов, уточнений, пояснений, наводящих вопросов, изменения формулировки, в результате чего может быть осуществлено коммуникативное намерение говорящего. Коммуникативные неудачи – это факт недостижения или неполного достижения партнерами коммуникативной цели и, шире, нереализованность или недостаточно полная реализация коммуникативных намерений / ожиданий партнеров, а также отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и, в целом, достаточного уровня кооперации между участниками общения. Большое значение при речевом общении имеют и внешние неязыковые фоновые факторы: межличностные отношения, действия, состояния, эмоции, знания, убеждения и т. д. Поэтому и успешность речевого общения, и неудачи далеко не всегда зависят от выбора участниками диалога языковых средств стимулирования и реагирования.

По тому факту, достигнута ли коммуникативная цель, выделяются два типа общения: эффективное (общение со знаком «плюс») и неэффективное (общение со знаком «минус»). Но цели можно добиться различными способами. Например, цель побудить собеседника к какому-либо желательному для говорящего действию может быть достигнута с помощью речевого акта вежливой просьбы или приказа, выраженного с помощью императива, с нанесением оскорбления и унижением личности собеседника и т. п. Можно «удачно» оскорбить партнера по коммуникации, считая свою цель выполненной, если таковой считалось изменение его эмоционального состояния. Правы, на наш взгляд, те ученые, которые эффективность общения связывают с его качеством. При этом, например, Е. Н. Ширяев определяет эффективное общение как оптимальный способ достижения поставленных коммуникативных задач, когда иллокуция соответствует перлокуции². И. А. Стернин в основу содержания понятия «эффективное общение» помещает принцип «баланса отношений». По его мнению, эффективным речевым воздействием следует считать такое воздействие, при котором достигаются поставленные говорящим неречевые и речевые цели и сохраняется равновесие между участниками общения³.

¹ Ермакова О. П., Земская Е. А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. М., 1993.

² Ширяев Е. Н. Что такое разговорный диалог? // Стилистическая система русского языка. Прикладная лингвистика. М., 1996. С. 30.

³ Стернин И. А. О понятии эффективного общения // Преподавание культуры общения в средней школе. Воронеж, 1995. С. 6.

При описании неуспешного или квазиуспешного коммуникативного поведения мы считаем целесообразным последовательно разграничивать понятия коммуникативного конфликта (КК), коммуникативной неудачи (КН) и коммуникативного дискомфорта (КД).

Близким по содержанию к понятию КД является понятие КН. КН рассматривается как уже свершившийся факт, показывающий несостоятельность попытки партнеров преодолеть возникшие трудности коммуникации. Коммуникативная неудача совсем не обязательно является следствием коммуникативного дискомфорта, поскольку участник общения, испытывающий КД, обычно стремится исправить дискомфортную ситуацию с помощью определенных регулятивных средств или приспособиться к ней, изменив свое коммуникативное поведение.

Обращаясь к проблематике коммуникативных явлений, наблюдаемых в неблагоприятной ситуации общения, мы используем опыт многих отечественных и зарубежных лингвистов.

Диалогическое взаимодействие, протекающее в условиях препятствия на пути успешной стратегии речевого поведения, рассматривается относительно условий складывающейся коммуникативной ситуации (свойств личности партнера по коммуникации, обстоятельств общения, коммуникативных и практических целей собеседников и т. д., то есть относительно компонентов, составляющих структуру акта коммуникации), а также относительно взаимосвязи между смежными аномальными явлениями естественно-языковой коммуникации (феномен коммуникативной неудачи (КН) и феномен коммуникативного конфликта (КК)). Очевидно, что коммуникативная ситуация идеально комфортна, если она включает в себя множество необходимых и достаточных условий для того, чтобы участники ситуации могли в полной мере, реализовать свои коммуникативные намерения и / или коммуникативные ожидания. Коммуникативная ситуация в той или иной степени дискомфортна, если она складывается таким образом, что в ней присутствуют черты, затрудняющие (но совсем необязательно делающие невозможной) реализацию тех или иных коммуникативных намерений и / или ожиданий. Не менее очевидно и то, что идеальная коммуникативная ситуация представляет собой всего лишь теоретический конструкт, в то время как реальная ситуация общения всегда включает в себя определенные препятствия для реализации коммуникативных намерений / ожиданий (хотя бы в силу природной предрасположенности говорящего / слушающего к отторжению внешних коммуникативных влияний). При этом уровень такой «затруднительности» взаимодействия далеко не всегда превышает некоторую критическую отметку, отделяющую типичные коммуникативные ситуации от аномальных.

ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНЖЕНЕРНОГО ДИСКУРСА

Закурдаева Н. В.,

старший преподаватель

Академии ФСО России, к. филол. н.

Модернизация системы образования (введение ФГОС нового поколения, новый закон «Об образовании в Российской Федерации» и др.) привела к существенным изменениям требований, предъявляемых к специалистам инженерного профиля. Определились и новые профессиональные приоритеты инженерного образования: итогом инженерного образования стал успешный, грамотный специалист, уверенный в своих силах, умеющий осуществлять коммуникацию не только в узкопрофессиональной сфере, но и в общенаучной.

Учитывая компетентностный подход, заложенный в ФГОС, отметим, что выпускник вуза должен обладать набором компетенций, обеспечивающих его готовность к выполнению профессиональной деятельности. В инженерном образовании всё большее значение стали придавать владению культурой профессионального общения, готовности применять языковую, культурную и коммуникативную компетенцию. Для формирования вторичной языковой личности наибольшее значение имеет последняя.

Понятие «языковая личность» введено Ю. Н. Карауловым. Под языковой личностью он понимал «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие ими речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью»¹.

Результатом языкового образования в вузе является языковая личность, в случае образования инофона – вторичная языковая личность. Вторичная языковая личность – это инофон, владеющий РКИ на уровне, близком к носителю языка, способный осуществлять межкультурную коммуникацию и вести профессиональное общение.

Современные требования к формированию коммуникативной компетенции у инофонов при обучении РКИ (русскому языку как иностранному) изложены в федеральных государственных требованиях по русскому языку как иностранному, государственном образовательном стандарте по РКИ (по соответствующим сертификационным уровням освоения РКИ²). Применительно к уровневой концепции владения иностранным языком (A1-C2

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

² Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант [Электронный ресурс] / Н. П. Андриюшина и др. 2-е изд. М.-СПб.: Златоуст, 2009. 36 с.

по европейской шкале), каждый из шести уровней рассматривается как определённого рода коммуникативная компетенция, все компоненты которой должны быть методически описаны для организации обучения и контроля. Степень сформированности коммуникативной компетенции определяется уровнем владения навыками и умениями в основных видах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо).

Таким образом, на каждом этапе (уровне) обучения РКИ существуют свои требования к формированию коммуникативной компетенции обучаемых. На каждом уровне обучения можно выделить четыре уровня коммуникативной компетентности: первый уровень – неосознанная компетентность; второй – репродуктивная компетентность; третий – продуктивная компетентность; четвертый – творческая компетентность. Каждый из выделенных уровней характеризуется определёнными критериями.

Первому уровню свойственна несамостоятельную деятельность обучаемого, построенная на подсказках педагога, когда педагог ведет в учебной деятельности и требует исключительно правильных ответов от ученика, не признавая его права на ошибку и диалог.

Второй, репродуктивный, уровень, характеризуется наличием лингвистических знаний у обучаемого при недостаточном умении их применять, репродуктивная деятельность выполняется по памяти или по заданному алгоритму, педагог ожидает от обучаемого успешного выполнения задач, требующих простых мыслительных операций с данными, а также организует обмен независимыми высказываниями между обучаемыми.

На третьем, продуктивном уровне, обучаемый в полной мере владеет достаточными лингвистическими знаниями и умениями: методами анализа, синтеза, сравнения, обобщения; при этом синтез лингвистических знаний и умений используется как инструмент познания. Для обучающихся этого уровня характерна уже самостоятельная продуктивная деятельность, выполняемая по самостоятельно созданному алгоритму или принятому типовому алгоритму, преобразованному в ходе самого действия. Педагог организует самораскрытие, взаимопонимание и стремление к взаимораскрытию обучаемых, достигая высокого уровня социальной реализации курсантов как в деятельности общения и обучения, так и в создании индивидуального культурного продукта учебной деятельности (письменного текста).

На четвертом, творческом уровне, осуществляется самореализация компетентной личности, способной к самостоятельной творческой учебной деятельности на базе обретенных знаний, умений, ценностей и смыслов. Обучаемый ставит и решает задачи, требующие обобщения данных и творческого мышления, стремится к пониманию другого с целью поиска новой истины, вступает в «партнерство».

На каждом этапе (уровне) обучения ионфонов РКИ цель обучения будет обусловлена требованиями, предъявляемыми к формированию ком-

муникативной и языковой компетенциям обучаемых. Коммуникативная компетенция формируется, прежде всего, через содержание и цели обучения.

Цель обучения языку – заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных методов, приёмов и средств обучения. Готовясь к занятию, преподаватель должен хорошо представлять, какого результата он хочет добиться от обучающихся. Цель определяет выбор упражнений и приёмов работы, отбор учебного материала. Цель обучения, в свою очередь, определяет методики формирования коммуникативной компетенции обучаемых и методическую концепцию преподавателя в целом.

Методическая концепция – «совокупность взглядов на то, как следует строить процесс обучения»¹. Не вызывает сомнения тот факт, что концепции преподавания РКИ отличны от концепций преподавания русского языка как родного, так во втором случае обучение идёт от умений и навыков владения речью к осознанному владению языком, при обучении РКИ процесс обучения идёт в обратном направлении.

В современной методике преподавания РКИ традиционно выделяют комплекс целей обучения РКИ, в ходе реализации которых идёт процесс формирования вторичной языковой личности:

1. Практическая – дать представление о системе изучаемого языка и научить пользоваться этой системой в процессе общения, помочь инофону овладеть языком как средством общения, познакомить с учебными умениями, способствующими овладению языком;

2. Общеобразовательная – сформировать знания о стране изучаемого языка, расширить знания о стране с помощью информации, которая хранится в языке;

3. Воспитательная – формировать уважение и доброжелательное отношение к русскому народу, его культуре и языку, эмоционально-оценочное отношение к миру, формировать систему моральных ценностей;

4. Развивающая – развивать речевые способности обучаемых, восприятие, память, внимание, мышление, эмоциональную сферу личности, развивать мотивацию к изучению русского языка и русской культуры.

Практическая цель обучения предполагает овладение языком как средством общения. В рамках практической цели реализуются следующие задачи: языковые; речевые; социокультурные; общеучебные; профессиональные. Профессиональные задачи связаны с приобретением знаний и развитием умений, необходимых для профессиональной деятельности.

Целью преподавания РКИ в техническом вузе является языковая подготовка инофонов, готовых к осуществлению речевой деятельности на

¹ Капитонова Т. Н., Московкин Л. В. Методика обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. С. 66.

требуемом Госстандартом уровне (отметим, что языковая подготовка ведётся адекватными для учебно-профессиональной коммуникации методами).

Организуя учебный процесс (который имеет своей конечной целью формирование вторичной языковой личности), преподавателю следует помнить, что профессиональный РКИ, РКИ для инженерных специальностей – это разновидность современного литературного языка, имеющая свою специфику, условия коммуникации. Какова же специфика инженерного дискурса?

Инженерный дискурс – это система, включающая в себя естественный язык с элементами искусственных языков, языков различных специальностей; содержащая большое количество невербальной, в том числе графической, знаковой информации, цифр, экстралингвистической информации. Инженерный дискурс содержит особые логические структуры: описание расчётов, характеристики понятий, объектов, явлений, изменений качества, количества, причинно-следственные отношения и т. д. Поэтому перед инофоном, изучающим инженерный дискурс, стоят достаточно сложные задачи: уметь ставить проблему, осуществлять операции анализа и синтеза, знать логические способы изложения информации и т. д.

Преподаватель, работающий с инженерами-инофонами, должен помнить, что владение языком для специальных целей для них – явление вторичное, так как обучающиеся должны хорошо изучить русский национальный литературный язык, т. е. приблизиться к уровню вторичной языковой личности. К сожалению, преподаватели РКИ – гуманитарии, поэтому они имеют отличный от инженеров когнитивный стиль мышления. Приступая к работе, преподаватель должен иметь представление о когнитивных предпочтениях обучающихся, знать архитектуру инженерного дискурса и понимать, что инженерные дисциплины определяют отбор лексико-грамматических средств.

Для успешного формирования вторичной языковой личности у обучающихся при разработке учебного занятия следует иметь в виду, что текст не является иллюстрацией грамматического материала, наоборот, текст «обслуживается» им, текст диктует порядок введения лексико-грамматического материала и степень его значимости для конкретного занятия. Как правило, при анализе текстов инженерного профиля на учебном занятии большая часть «инженерных заданий» направлена на формирование коммуникативной компетенции инофонов (её профессиональной составляющей), а формирование языковой и речевой компетенции происходит неявно.

Для реализации поставленных целей и задач обучения желательно, чтобы тексты для занятий отбирались специалистами-предметниками при участии преподавателей РКИ, поскольку степень значимости конкретных

тем, текстов должны определять узкие специалисты, иначе дефицитное учебное время будет потрачено впустую.

С инженерным дискурсом специалисты-филологи часто связывают два понятия: язык профессиональной среды и язык специальности. Первое имеет своей целью удовлетворение коммуникативных способностей будущих специалистов и, следовательно, является инструментом для формирования вторичной языковой личности, второе нацелено на изучение языка специальных научных дисциплин (физики, математики, электротехники и т. д.). Учебные программы по РКИ вузов инженерных специальностей часто построены таким образом, что инофон обучается только языку специальности, а не языку профессиональной среды, поэтому формируется неполноценная языковая личность. Часто на занятиях моделируется учебно-профессиональная ситуация с использованием учебно-научного, как правило, неаутентичного текста, что снижает способность инженеров-инофонов к овладению языком профессионального общения.

Выпускник-инофон должен обладать рядом компетенций. Уровень сформированности этих компетенций является показателем завершенности / незавершенности процесса формирования вторичной языковой личности. Основные компетенции: коммуникативная (способность решать средствами РКИ актуальные для обучающегося коммуникативные задачи), речевая (умение воспринимать и порождать речь в заданном аспекте коммуникации) и языковая (вербализация характерных для инженерного дискурса пропозиций и интенций) формируются и совершенствуются на каждом уровне обучения, но в различном объеме (так, например, на этапе предвузовской подготовки будет доминировать язык общей сферы владения, а на продвинутом уровне обучения – язык профессиональной сферы владения). Таким образом, в техническом вузе основным инструментом формирования вторичной языковой личности является инженерный дискурс.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ивкова Л. Э.,
старший преподаватель
Калининградского филиала
Санкт-Петербургского университета
МВД России

Современный социальный заказ на подготовку специалистов для различных сфер деятельности устанавливает требования к формированию профессионально значимых качеств будущего специалиста, которые основаны не только на общем объеме знаний, но и умении решать сложные

профессиональные задачи с использованием альтернативного мышления. Для достижения успеха современному специалисту необходимо демонстрировать постоянное стремление к совершенствованию профессиональной деятельности.

Предмет «Иностранный язык» в неязыковом вузе занимает двойственное положение. С одной стороны, иностранный язык как общенаучная дисциплина является базой для профессиональной и специальной подготовки. С другой стороны, иностранный язык не является профилирующей дисциплиной, и курсанты воспринимают ее как общеобразовательную дисциплину, изучение которой не влияет на уровень компетентности будущего сотрудника правоохранительных органов. Изменить подобное отношение к предмету трудно, поскольку курсанты, изучая иностранный язык на первом и втором курсах в цикле общеобразовательных дисциплин, не располагают в достаточном объеме знаниями профильных предметов, которые позволили бы убедиться в связи предмета «Иностранный язык» с их будущей профессиональной деятельностью. Курсанты же соизмеряют целесообразность изучения дисциплин, прежде всего, с их профессиональной значимостью.

Вследствие глобальных изменений в общественной жизни России, как и во всем мире, изменилась роль иностранного языка в системе образования. Из учебного предмета он превратился в средство достижения профессиональной реализации личности.

Исходя из гражданской и политической значимости профессии юриста в современном обществе, в Федеральной программе развития системы юридического образования определены основные требования, предъявляемые к его подготовке. Приоритетное значение уделяется такой его личностной характеристике, как обладание высокой культурой, а также владение одним или двумя иностранными языками. Знание иностранного языка превращается в новой ситуации развития общества в категорию, реально востребованную в практической и интеллектуальной деятельности человека.

Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, способного вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур, потребовало от преподавателей внесения изменений в содержание, структуру и технологии обучения иностранному языку для профессиональных целей.

Содержание материала дисциплины, являясь профессионально значимым для курсанта как будущего специалиста, предполагает изучение его не как языкового материала, а как источника расширения профессионального опыта¹.

¹ Yusa Sh. Marvellous // English teaching professional. 2005. January. London: Modern English Publishing Ltd., 2005. С. 6-8.

Так, в настоящее время преподаватели иностранного языка Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России работают над внедрением в учебный процесс полигонной формы проведения практических занятий по таким темам как «Осмотр места происшествия», «Расследование преступлений», «Проведение допроса подозреваемых», «Правила дорожного движения» и др. Такой профессионально ориентированный метод способствует более продуктивному развитию личности будущего специалиста средствами иностранного языка, поскольку внимание здесь перераспределяется в пользу содержания изучаемого материала.

Особого внимания заслуживает опыт преподавателей английского языка Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД в процессе подготовки сотрудников правоохранительных органов для обеспечения мер безопасности и охраны правопорядка в период проведения XXII Олимпийских игр и XI Паралимпийских игр 2014 года в г. Сочи. Цель данного курса – развитие коммуникативных навыков в рамках специального профессионального обучения. Курс предполагал концентрированное изучение лексического минимума, включающего основы делового языка специальности, профессиональную лексику, фразеологические обороты и термины, а также грамматического минимума, необходимого для высказывания в рамках бытовой и профессиональной тематики. Речевой материал для обучения говорению представлял собой образцы диалогов повседневного общения и профессионально-ориентированных монологических высказываний в рамках заданных ситуаций бытовой и профессиональной сфер общения.

Грамотно структурированное содержание курса иностранного языка в неязыковом вузе, предшествующее по учебному плану курсам по специальности, предоставляет возможность опережающего обучения и вооружает обучающегося новой профессиональной информацией, и тем самым доказывает, что язык может быть средством приобретения новых профессиональных знаний. Профессионально ориентированный характер обучения и личностно развивающий подход в преподавании иностранных языков предполагает учет межпредметных связей, ориентацию на индивидуальные возможности обучающихся, тесную взаимосвязь теории и практики.

Так как в обучении иностранному языку особая роль отводится работе над текстами по специальности, то появилась необходимость введения в содержательный компонент курса «Иностранный язык» дополнительных текстов, направленных на выявление нравственных проблем современности и утверждающих уважительное отношение к будущей профессии. Такой аспект языковой подготовки как обучение различным видам чтения

способствует формированию коммуникативной компетенции курсантов и слушателей в профессиональном контексте¹.

Для того чтобы реализовать профессионально ориентированный подход в обучении иностранным языкам, целесообразно и необходимо приобщать курсантов и слушателей к чтению юридической литературы на иностранном языке, что способствует формированию знаний, умений и навыков чтения и перевода специальных текстов, пониманию специальной терминологии, умению вести несложную беседу по актуальным вопросам текста.

Иностранный язык является гуманитарной дисциплиной, обладающей большим воспитательным потенциалом. Преподаватель выступает в роли организатора учебной деятельности, он контролирует и направляет процесс обучения. Поскольку передача знаний и опыта – процесс творческий, во многом зависящий от интеллектуального уровня обучающихся, их интересов и увлечений, значит, формирование личности зависит от профессиональной культуры педагога. Чем выше уровень педагогической культуры преподавателя, тем он успешнее в своей профессиональной деятельности. Одним из высших проявлений педагогического мастерства и культуры преподавателя является умение построить любое педагогическое мероприятие так, чтобы его участники смогли бы показать все приобретенные в учебном процессе навыки и умения².

Деятельностная основа обучения предмету, предполагающая сокращение традиционной фронтальной работы, при которой речевую активность проявляет преподаватель, в пользу самостоятельных, групповых и коллективных форм обучения, позволяет избежать проявлений формализма в преподавании иностранных языков. Преподаватель становится координатором и участником коллективной деятельности. Поэтому на занятиях по иностранному языку широко используются ролевые игры на основе профессионально ориентированной ситуации («Слушание дела в суде», «Расследование преступления», «Расследование ДТП» и др.). Игровое моделирование и создание проблемных ситуаций в учебном процессе способствуют принятию правильного решения в тех ситуациях, с которыми курсант встретится в жизни.

Вдумчивое использование воспитательного потенциала дисциплины как на практических занятиях, так и во внеаудиторной работе способствует поддержанию творческих намерений и инициативности курсантов.

Одной из наиболее активных внеаудиторных форм сотрудничества преподавателя и курсантов, где реализуются образовательные цели в про-

¹ Бим И. Л., Садомова Л. В. Педагогическая культура учителя и культура учения учащихся // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 11.

² Головаш И. И. Профессиональная культура педагога в контексте социальных изменений, глобальных проблем общества // Потенциал личности: сборник. Курган, 2010. С. 12.

цессе изучения дополнительного материала на иностранном языке по профильным дисциплинам, является научно-исследовательская работа курсантов и участие в студенческой конференции «Наука и практика: взгляд молодых», проводимой ежегодно в Калининградском филиале Санкт-Петербургского университета МВД России. Умение читать, анализировать и реферировать профессиональную литературу на иностранном языке способствует расширению и углублению знаний курсантов, формированию навыков информационного поиска, совершенствованию умения обобщать полученную из аутентичных источников информацию. Практика показывает, что курсанты не ограничиваются изучением языка в объеме, обусловленном учебными планами, а стремятся к совершенствованию и расширению своих знаний по данной дисциплине. Этим объясняется тот факт, что научная работа по дисциплине «Иностранный язык» стала неотъемлемой частью работы курсантов, органично сочетаясь с их учебной деятельностью.

Организация встреч с практическими сотрудниками правоохранительных органов, привлечение курсантов к участию в проводимом в филиале открытом конкурсе научных работ памяти Б. И. Лешукова, межвузовских предметных олимпиадах, а также конкурсах на лучшую мультимедийную презентацию по теме способствуют жизненному и профессиональному самоопределению курсанта, развитию индивидуальных особенностей личности.

Языковая подготовка будущего специалиста становится такой же важной, как и профессиональное обучение, и оказывает значительное влияние на конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Освоение иностранного языка делает профессиональный портрет специалиста гармоничным и полным и позволяет совершенствовать личные и профессиональные качества, такие как коммуникабельность, любознательность, эрудиция, творческое мышление, умение адаптироваться к изменениям, работать в команде, принимать самостоятельные и эффективные решения¹.

В современных условиях обучение иностранному языку на основе базовых языковых знаний должно обеспечивать интеграцию в иностранную культуру и практическую деятельность, и должно быть направлено на развитие адаптации, социализации и профессиональной мобильности будущих специалистов.

¹ Tyre M. Higher Education and Ethical Policing // FBI Law Enforcement Bulletin, 2006. Pp. 6-10.

**ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ
ЖУРНАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ
ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ СРЕДСТВАМИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Лушинская О. В.,

заведующий кафедрой английского языка
и речевой коммуникации Института
журналистики Белорусского
государственного университета,
к. п. н., доцент

В настоящее время в условиях постоянно меняющегося мира и, соответственно, общества, изменяется и сам человек. Мы живем в глобальном пространстве, где происходит сближение стран и народов, осуществляются различного рода взаимоотношения: экономические, культурные, политические и др. Это не может не сказаться и на развитии каждой отдельной личности. Она становится *поликультурной*, что предполагает наряду с сохранением присущих ей своих культурных характеристик и ценностей, приобретение знаний о других культурах, понимание особенностей и уклада жизни людей из других стран, что способствует эффективному взаимодействию в рамках межкультурной коммуникации.

В этой связи знание иностранного языка играет важную и значимую роль для формирования и дальнейшего совершенствования такой личности. Владея иностранным языком, человек лучше и адекватнее понимает иную картину мира, другие культурные ценности, может сопоставить их со своим мировоззрением, сравнить, понять и объяснить те явления, которые характерны другому сообществу. Поликультурная языковая личность способна жить в глобальном мире, анализировать, понимать и уважать культуру других людей, а также конструктивно участвовать в диалоге культур, выбирая при этом соответствующие коммуникативные стратегии поведения для достижения поставленной цели.

Сегодня специалистам в разных сферах деятельности особенно необходимо знание иностранного языка. Это позволяет им обсуждать ряд профессиональных вопросов на глобальном уровне, работать с иноязычной литературой и получать информацию из первоисточников, правильно оценивать факты, события и явления других культур, наконец, общаться с представителями этих лингвокультур и решать совместно ряд важных и актуальных проблем.

Формирование поликультурной личности средствами иностранного языка осуществляется через внедрение в образовательный процесс *компетентного подхода* и, соответственно, формирования и развития у бу-

дущих специалистов *межкультурной компетенции*, как одной из составляющих данного подхода.

В содержательном плане межкультурная компетенция, по мнению многих исследователей (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева, Л. В. Яроцкая), объединяет комплекс *знаний и умений*, таких, как, например, умения владеть знаниями о системе изучаемого языка, а также фоновыми знаниями своей культуры в сопоставлении с иноязычной культурой; умения интерпретировать явления иной культуры с позиции ее представителей, воспринимать и понимать другую ценностную систему; умения общаться с носителями иностранного языка, иной культуры, осознавая при этом различия в использовании средств этого языка в зависимости от ситуации, ролей, норм, обычаев иноязычного речевого поведения, культурных традиций в сравнении с родным языком и родной культурой. По-другому, для осуществления коммуникативного процесса важны знания о реалиях и характеристиках отличной языковой картины мира и умения адекватно использовать иностранный язык с учетом экстралингвистических параметров ситуации общения, а также знания самого процесса коммуникации и его составляющих вне зависимости от культурных различий.

Согласно еще одной точке зрения, для формирования межкультурной компетенции необходимы *социокультурные* (контекстные) знания, *языковые* знания, *коммуникативные* навыки, а также *психологические* умения¹. Социокультурные знания формируются в результате социального и личного опыта индивида и составляют фоновые знания о мире. Языковые знания выступают в качестве инструмента познания как своей, так и другой культуры. Знание иностранного языка обеспечивает адекватное понимание культурных особенностей другой страны, позволяет индивиду адаптировать свое поведение к поведению партнеров, что способствует взаимопониманию участников коммуникации, принадлежащих к разным культурам. Коммуникативные навыки предполагают способность эффективно формировать коммуникативную стратегию, пользоваться разнообразными тактическими приемами коммуникации, представлять себя как участника коммуникационного процесса. И, наконец, психологические умения выражают тип реакции индивида на явления другой культуры.

Таким образом, перечисленные знания и умения необходимы для эффективного общения на иностранном языке с представителями разных лингвокультур, что, в свою очередь, выражается в способности продуцировать как устные, так и письменные тексты в соответствии с лингвистическими особенностями, нормами и правилами другой языковой системы. По сути, это все и включает в себя межкультурная компетенция или, как

¹ Крылов А. В. Межкультурная компетентность в современной коммуникации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/273/1605> (дата доступа: 09.01.2014).

некоторые исследователи называют ее, межкультурная коммуникативная компетенция (В. П. Фурманова, И. А. Голованова и др.).

Рассмотрим далее, какие знания и умения необходимы для формирования *поликультурной личности будущего журналиста*. В данном конкретном случае остановимся на примере обучения студентов продуцированию газетных текстов на английском языке с учетом англоязычной журналистской культуры. Отметим, что для будущих журналистов, а особенно журналистов-международников, владение иностранным языком, главным образом английским, является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки и, таким образом, их развитием и в дальнейшем становлении как поликультурных личностей. Принимая во внимание тот факт, что специалисты в сфере средств массовой коммуникации постоянно имеют дело с событиями общественной жизни не только в своей стране, но и в мире в целом, объективное понимание разных культурных реалий и процессов важно журналистам для соответствующего освещения этих событий в собственных текстах.

В первую очередь студентам следует усвоить различия между родной и англоязычной журналистской традицией. Эти различия наблюдаются в лингвистическом плане, а именно в языковом и структурном оформлении газетного текста. Кроме того, будущим специалистам необходимо научиться адекватно и объективно отражать факты, события и явления общественной жизни в содержании газетного сообщения, принимая во внимание ряд экстралингвистических параметров коммуникативной ситуации, в том числе и культурных реалий. Исходя из этого, студентам-журналистам важны знания о жанровом разнообразии в двух культурах. В данном аспекте есть ряд существенных отличий, которые наблюдаются как в классификации жанров газетного дискурса, так и непосредственно в самом жанровом разнообразии. Например, в белорусскоязычной / русскоязычной журналистских культурах в газетах широко представлен жанр «интервью», в то время как в англоязычной традиции «интервью» – это метод поиска информации для планируемой статьи. Однако такой жанр характерен для англоязычных журналов. Группа художественно-публицистических жанров отсутствует в англоязычной журналистике, в то же время в ней распространен жанр «feature», отдельные вариации которого можно сопоставить с некоторыми жанрами вышеназванной группы. В структурном оформлении газетных текстов в двух вышеназванных журналистских культурах также существует ряд особенностей. Например, в англоязычной культуре новостные и информационно-аналитические сообщения продуцируются в форме «перевернутой пирамиды». При таком подходе главная информация располагается в самом начале статьи, а далее следуют менее значимые факты. Еще одним способом представления информации является форма «песочные часы»: начало газетного текста соответствует перевернутой пирамиде, а затем факты излагаются как повество-

вание информации. Таких примеров можно приводить много, и все культурные особенности иноязычной журналистики важно знать, усвоить и учитывать будущим журналистам в своей профессиональной деятельности. Это позволит снять барьеры и избежать недопонимание при встрече с реалиями другой культуры, а также будет способствовать осознанию иной картины мира и сопоставлению ее с собственной картиной мира.

Еще один очень значимый в работе журналиста момент, это умение отражать событие, факт и др. в содержании сообщения с учетом экстралингвистических характеристик описываемой ситуации, как в родной культуре, так и иноязычной культуре. В данном случае необходимо учитывать такие **дискурсные категории**, как *аудитория* (учет возрастных особенностей читателей, гендерных характеристик, интересов, статуса и др.); *самоидентификация* (отражает, как автор статьи репрезентирует себя в тексте языковыми средствами, подбором фактов, событий, соответствующих цитат и др.); *время* (какой временной контекст выбран для освещения того или иного события); *пространство* (на уровне региона, страны / стран или мира в целом проецируется новостное сообщение); *интертекстуальность* (ссылка на другие тексты, например, выбор соответствующих цитат), *интерсобытийность* (ссылка на иные события, имеющие непосредственное отношение к основному событию) и ряд других категорий. В совокупности учет и репрезентация этих дискурс-категорий позволяет полно, адекватно и всесторонне оценивать и анализировать информацию и отражать ее в содержании текста посредством соответствующих языковых средств и грамматических конструкций. В данном случае речь идет о формировании у будущих специалистов наряду с межкультурной компетенцией еще и *дискурсной компетенции*. Кроме того, будущим журналистам необходимо знать, как подавать информацию с учетом этических норм печатной прессы. Следует подчеркнуть, что в англоязычной журналистике разные газеты могут также иметь свои требования к публикации статей, в том числе и с точки зрения их содержания.

Итак, для овладения иноязычной письменной коммуникацией в профессиональном аспекте и с фокусом внимания на другую лингвокультуру мы предлагаем использовать специально разработанный комплекс упражнений, который способствует приобретению соответствующих знаний, формированию навыков и развитию дискурсных умений. В нем выделяются следующие **типы упражнений: рецептивные, репродуктивные, продуктивные и корректирующие**¹. На этапе ознакомления студенты выполняют **рецептивные упражнения**, представленные таким **видом**, как **дискурсно-аналитические**, который, в свою очередь, включает **подвиды**

¹ Луцинская О. В. Комплекс упражнений для обучения будущих журналистов написанию газетной англоязычной информационно-аналитической статьи // Вестн. Минск. гос. лингв. ун-та. Сер. 2. Психология. Педагогика. Методика преподавания иностранных языков. 2007. № 2 (12). С. 128-137.

упражнений на ознакомление с определенными для того или иного жанра дискурс-категориями. Аналитическая работа очень важна в процессе обучения будущих специалистов, так как именно на этом этапе они приобретают знания о лингвистических и экстралингвистических особенностях англоязычной газетной статьи соответствующего жанра, изучают социальный контекст, в котором реализуется общение, знакомятся с реалиями другой культуры, анализируют дискурс-категории, репрезентированные в содержании сообщения.

Репродуктивные упражнения, предлагаемые студентам на этапе тренировки, включают *информационно-поисковые* (на формирование и совершенствование навыков поиска нужной информации для будущего общения и ее композиционной организации с учетом дискурс-категорий); *лингводискурсные* (для обучения особенностям языкового и композиционного оформления газетной статьи в англоязычной журналистской традиции) и *дискурсно-репродуктивные* (на формирование и совершенствование навыков репродуцирования дискурс-категорий в собственном газетном тексте посредством языкового кода и с акцентом на другую культуру) виды упражнений, которые также включают в себя ряд подвидов упражнений.

На этапе применения выполняются **продуктивные упражнения**, нацеленные на самостоятельную работу обучаемых. Студентам предлагаются ситуации с заданными параметрами, в рамках которых они должны написать статью. Они могут сами выбрать тематику для будущего сообщения, исходя из собственных интересов. При написании газетного текста студенты опираются на приобретенные знания, опыт и сформированные навыки в письменном общении с учетом культурных различий. Среди продуктивных упражнений выделяются следующие их виды: *дискурсно-ориентировочные* упражнения (поиск необходимого материала для будущей статьи и его организация в соответствии с уже определенной концептуальной схемой); *дискурсно-контекстные* и *дискурсно-субъектные* упражнения, нацеленные на репрезентацию в собственном газетном сообщении определенных дискурс-категорий; *дискурсно-репрезентативные* упражнения (самостоятельное написание студентами статьи). Каждый вид включает свои подвиды упражнений.

Этап редактирования связан с умениями корректировки готового газетного текста. Студентам предлагаются **корректирующие упражнения** и следующие их виды: *корректировочно-лингвистические* и *корректировочно-дискурсные упражнения*, которые учитывают последовательность действий обучаемых. При анализе собственной публикации журналист пытается представить себя в роли читателя, чтобы критически оценить статью. Автор сопоставляет полученный текст с первоначальным замыслом, оценивает статью с точки зрения соответствия жанру, проверяет правильность

языкового и стилистического оформления, а также анализирует учет экстралингвистических особенностей ситуации общения.

Таким образом, при обучении журналистов продуцированию иноязычных газетных текстов необходимо учитывать не только лингвистический компонент иностранного языка, но акцентировать внимание и на культурологическом аспекте в сравнении с родной культурой для достижения эффективной иноязычной коммуникации и, таким образом, формирования и совершенствования будущих специалистов как поликультурных личностей.

МНОГОКОМПОНЕНТНЫЕ ЮРИДИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

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

Терминология является одним из специфических пластов лексики, который в силу особенностей структурного, семантического, словообразовательного и стилистического характера отличается от общеупотребительных слов и тем самым занимает особое место в лексической системе языка. Анализ семантических отношений в терминологии позволяет раскрыть системные отношения в лексике сопоставляемых в работе английского и русского языков.

Неизбежное возрастание роли юридических терминов в жизни общества становится всё более очевидным в связи с осознанием своих прав и расширением международных отношений.

Особенности системно-семантической организации терминологической лексики определяют специфику сопоставительно-типологического исследования терминологии как системы отражения понятийной структуры определённой отрасли науки, которой изначально свойственна системная ориентированность и строгая структурная и компонентная организация. Специфика выражения определённой системы научных понятий обуславливает особенности функционирования терминологии в лексике как особой семасиологической системы. Термин отражает понятия различных сфер науки.

Большинство калькированных терминов сохраняет свой обыденный характер. Предложно-глагольное сочетание «заключать в тюрьму» ничем не примечательно с точки зрения терминообразования и всегда и повсеместно употребляется в прямом, обыденном смысле, тогда как английский вариант этих понятий выражается целой терминообразующей синоними-

ческой структурой: *incarcerate, imprison, take into custody, attach, lock up, put under arrest, confine, arrest, constrain, detain, jail, restraint*.

Исследование и анализ фактического материала показали, что в лексике английского и русского языков действуют следующие тенденции и закономерности: массовое словообразование в области нейтральной и особенно терминологической лексики; процесс заимствования терминов; калькирование; регенерация архаизмов; уточнение терминологии; наличие синонимов; рост антонимических рядов; активизация суффиксального и аффиксального словообразования; увеличение аналитических способов в терминообразовании; самообогащение языка путём переосмысления, синонимии и антонимии; всё это свидетельствует об интенсивной эволюции английской и русской терминологической системы. В английском языке, например, одно понятие употребляется и как существительное, и как глагол. Например, *alibi(n)* – алиби; *to alibi(v)* – представить алиби. Этот случай в лингвистике называется конверсией, т. е. словообразование путём изменения парадигмы слова, который почти не наблюдается в русском языке.

Из одного корня в английском языке могут быть образованы термины разных частей речи: *alienate (v)* – отчуждать; *alienation (n)* – отчуждение; *alienee (n)* – тот, в чью пользу отчуждается имущество.

При переводе большинства юридических терминов английского языка на русский язык используется описательный приём перевода, такие термины часто не зафиксированы в словаре.

Как в законотворческой деятельности парламентариев, так и в новых вводимых нормах права в гражданском праве при переводе употребляется описательный метод. Например, *Pre-audience* очередность выступления юристов в суде в соответствии с их званиями.

Наблюдаются случаи употребления с выделением женского и мужского рода некоторых юридических терминов в английском языке: *tutor-tutoress* – попечительница; *administrator-administraix* – опекунша; *fore man-fore woman* – старшина присяжных – старшина женщин присяжных.

Исследование терминологии права доказывает, что синонимия в терминологической системе является не только частым, но и закономерным явлением. Неизбежность синонимии обусловлена тем, что развитие науки приводит к уточнению содержания научных понятий, отдельные процессы и явления объективной действительности могут получить дополнительные характеристики, освещаясь с разных сторон. При этом следует принимать во внимание принадлежность терминосистемы к той или иной области знания или культуры, а также её возраст. Чем древнее терминология, тем сильнее в ней будет выражена тенденция к синонимии.

Внутри юридической терминосистемы терминологические синонимы образуют синонимические ряды на основе общего понятия.

В юридической терминологии сопоставляемых языков основной процент традиционно составляют узкоспециальные, однозначные термины.

ны, хотя пополнение её состава происходит также за счёт терминов, образованных путем переосмысления слов обиходного языка, что ведёт к распространению полисемии в пределах юридической терминологии.

Анализ особенностей формирования сложных терминологических единиц, имеющих в своем составе одно общее ядро (адвокат, прокурор и т. д.), которые могут присоединять целые цепочки слов, показывает, что такие терминологические образования характеризуются существенной сложностью своей семантической структуры.

Семантика и синтаксис сложных терминологических единиц находятся во взаимосвязи, наличие которой и предопределяет дальнейшее развитие каждой единицы.

Среди терминологических сочетаний наибольшее количество составляют двухкомпонентные сочетания. Наибольшее количество полисемантических терминов встречается также в двухкомпонентных сочетаниях. Это и закономерно, так как возрастание числа компонентов, входящих в состав термина, препятствует появлению многозначности.

Среди многозначных терминов правоведения существительные составляют больше половины, наименьшее число представлено наречиями, количество глаголов и прилагательных также невелико.

Развитие значения терминов и появление многозначности в юридической терминологии основывается на метафоре, метонимии, функциональной общности. При этом многозначность, основанная на метафоре: сходстве формы, расположения и функции предметов преобладает над другими. Один и тот же юридический термин может иметь до четырёх значений. Например: *attach* – арестовывать; 2) задерживать; 3) описывать (имущество); 4) накладывать арест на (имущество).

Существует большое количество однокомпонентных терминов, минимизирующих различных преступников: *mugger, offender, vandal, burglar, murderer, spy, terrorist, assassin, hooligan, thief, hijacker, forger, robber, smuggler, traitor, gangster, killer, criminal* и др.

Трудно представить себе развитие какой-либо науки, если совокупность понятий, которые эта наука рассматривает и излагает, не имеет устойчивейшей терминологии.

Практическая деятельность по созданию терминов происходит в процессе развития материальной и духовной культуры народов. «История терминологии какой-либо сферы науки, культуры, производственной деятельности – это вместе с тем повесть о закономерностях развития знаний о природе и обществе»¹. Терминология является основой языка науки. Анализ закономерностей и особенностей развития терминологий является первоочередной задачей терминоведения как науки, поскольку «без этого современному терминоведению грозит опасность превратиться в чисто опи-

¹ Виноградов В. В. Проблема авторства и теория стилей. М.: Гослитиздат, 1961. С. 6.

сательную науку, фиксирующую отдельные стороны пластов специальной лексики, без обобщения результатов отдельных исследований и попыток их интерпретации, и, следовательно, неспособную дать специалистам предметникам представление о сущности терминологических явлений»¹.

Термин оптимизирует процесс профессионально-научного общения и отражает результаты практической деятельности людей, что способствует развитию человеческого познания.

Основным способом образования терминов права явилось переосмысление слов общего употребления, причем, при преобразовании в термин, слово сохраняло оценочную коннотацию. Оценка является одним из ведущих компонентов значения юридического термина, который востребован аксиологическим характером права.

Оценочные понятия считаются объективно необходимыми в процессе правового регулирования, так как «они часто задают определенную степень стабильности регулятивной прочности: они обобщают в себе лишь типичные признаки правозначимых явлений, а правоприменитель детализирует их самостоятельно в рамках конкретного правоотношения. Таким образом, правовому регулированию придается гибкость и эластичность»². Это дает основание утверждать, что оценка является технически необходимым элементом в семантической структуре терминов юридической терминологии.

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

В текстах законов используются три вида терминов:

а) общеупотребляемые, т. е. термины в общепринятом, в известном всем смысле; например, «строение», «здание», «документ»;

б) специально-технические, т. е. имеющие смысл, который принят в области специальных знаний – техники, медицины, экономики, биологии, например, «депозит», «промышленное предприятие»;

в) специально-юридические, т. е. имеющие особый юридический смысл, выражающий своеобразие того или иного правового понятия; например, «залог», «владение», «перевод долга».

Специально-юридическую терминологию нельзя ограничивать набором особо сложных юридических выражений и слов. В законах и иных нормативных документах выражения и слова, которые относятся к обычным, общеупотребительным, в действительности имеют свое специфическое правовое содержание, причем в ряде случаев отличающееся от общеупотребительного.

¹ Гринев С. В. Введение в терминоведение. М.: Московский лицей, 1993. 309 с.

² Власенко С. В. Интерпретация социального контекста: гипотетическая референция как проблема перевода // Problems of Sociolinguistics. Language and Social Contacts. Proceedings of the Fifth International Sociolinguistic Conference, Sofia: INSOLICO, Bulgaria. 1995. С. 50-51.

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:

- единство терминологии: один и тот же термин (например, «должностное лицо», «несовершеннолетний») 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.

Что касается английской терминологической лексики, то следует отметить, что юридическая терминология является уникальным объектом исследования, так как характеризуется большим разнообразием сфер применения по сравнению с другими терминосистемами. По сведениям Комиссии по жанрам юридических текстов (Великобритания), количество используемых в профессиональной сфере типов текстов насчитывает около семидесяти.

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. Например, «prosecutor» означает «прокурор», однако функции этих фигур в системах американского и русского права не совпадают, и американец, услышав слово «prosecutor», представляют себе нечто иное по сравнению с тем, что вкладывает в слово «прокурор» русскоговорящий носитель языка.

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.

Классификация, разработанная А. С. Пиголкиным, проводится по вертикальному и горизонтальному принципам. На вершине вертикальной классификации будет терминология, закрепленная в Основном законе и других законодательных актах, то есть общеправовая терминология, которая объединяет термины, используемые во всех отраслях права и обозначающая самые широкие понятия.

Горизонтальная терминология охватывает различные виды межотраслевых и отраслевых терминосистем. Межотраслевая терминология — это термины, используемые в нескольких отраслях права («материальная ответственность», «значительный ущерб», «проступок» и т. д.). Основной объем юридических терминов приходится на межотраслевую терминологию, в то время как количество отраслевых терминов сравнительно невелико. Отличительной чертой отраслевой терминологии является то, что она основывается на предметно-логических связях и отношениях соответствующих понятий, отражающих специфику конкретной сферы правовых отношений.

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, которые используются в обиходной речи и понятны всем;
- 2) специально-юридические термины, которые обладают особым правовым содержанием («аккредитив», «исковое заявление» и т. п.). Такие термины служат для обозначения юридических понятий, выражения юридических конструкций, отраслевой типизации и т. д.;
- 3) специально-технические юридические термины, которые отражают область специальных знаний, например, правила техники безопасности, техническое обслуживание оборудования, проведение экспертизы технических решений и т. п.

Исследование классификации юридической терминологии позволяет выбрать адекватный вариант именования явления при переводе профессионально ориентированных текстов.

Продуктивные суффиксы представлены по спадающей активности: -tion (adaptation, apperception, attribution, audition, compensation, de individuation, preconception, discrimination, interrogation, negotiation, mediation, incarceration, restitution, interrogation, confession);

•ty – affectivity, adaptability, acuity, ability, disparity, discriminability, conformity, propensity, proximity, security, sensibility, sensitivity);

•er / or / ar – prisoner, actor, annoyer;

•ment – adjustment, annulment, abbroachment, punishment, reinforcement,

•ing – malingering, sentencing, rating, recoding, remembering;

•ism – recidivism, voyeurism,

•ence / -ance – jurisprudence, avoidance, ascendance,

•ee – arrestee, testee, spree,

•ics – characteristics, dynamics.

В образовании терминов продуктивны следующие префиксы, которые поданы по спадающей активности:

1) с отрицательным значением: de- deindividuation, destructive, detachment, depersonalization; dis- disability, discovery, disinhibition, disorder, displacement, non- conformity nonconformity, un- unlearned, unconditiona); insanity, insomnia, incapacity;

2) обозначающие повтор или возвратность процесса: re- recoding, recall, reinforcement, reaction;

3) характеризующие степень действия: hypo / hyper – hypochondriasis hypersomnia; pre – predisposition, pre-sentencing, preconception, premature;

4) обозначающие дальнейшее деление: sub – submission, subgoal;

5) придающие сниженную оценку under- (underachievement).

С позиций этимологии в сфере юридической психологии функционируют простые термины, содержащие в себе суффикс романского происхождения -tion – самый продуктивный), греко-латинские префиксы и суффиксы: re-, de-, dis; -ing, -ity, -ment, -er / -or.

Проведенное нами исследование показало, что наиболее продуктивным способом терминообразования среди многокомпонентных словосочетаний является образование двухкомпонентных и трехкомпонентных терминологических словосочетаний. Наиболее распространенными структурными моделями двухкомпонентных терминов являются:

- A+N: abientbehavior, abnormalbehavior;
- N+N: abasement need, activity drive, affiliation need;
- Ved+N: conditioned stimulus, conditioned response;
- Ving+N: consulting psychologist, coping behavior.

Наиболее распространенными структурными моделями трехкомпонентных терминов являются:

- A+N+N: antisocial personality disorder;
- A+A+N: major depressive disorder, brief psychotic disorder;
- N+N+N: juvenile justice center, violence risk assessment;
- N+A +N: response antisocial personality, body dysmorphic disorder;
- Ving+N+N: learning discrimination reaction, sentencing mitigation evaluations;
- Ved+N+ N: battered person syndrome;

- Ved+N+N: generalized anxiety disorder;
- A+ N +Ving: judicial decision making;
- Ved+ A+ N: shared psychotic disorder.

Термины, имеющие в своем составе четыре и более значимых компонента, используются в сфере юридической психологии достаточно редко: memory enhancing techniques for investigative interviewing.

В результате исследования было установлено, что наиболее продуктивными способами образования английских терминов юридической психологии являются морфологический и синтаксический. Кроме аффиксации, морфологическое словообразование представлено аббревиатурными и композитными вариантами.

Аббревиатурные варианты широко представлены акронимами (инициальные аббревиатуры): PTSD (posttraumatic stress disorder), SAD (seasonal affective disorder), MPD (dissociative identity disorder), PTSD (post-traumatic stress disorder).

Композитные варианты образуются сложением слов или основ многокомпонентного термина: housebreaking, shipjacker, lawbreaker.

Среди синтаксического словообразования выделяются графические варианты: common-sense, field-independent psychology, baby-batterer, ram-raider, equity-law distinction, law-related education, equity-law distinction.

Таким образом, выделены такие структурные типы терминов: простые термины, сложные термины и терминологические сочетания. Проанализировав простые термины с точки зрения аффиксального способа образования, можно сделать вывод, что самыми продуктивными суффиксами являются -tion, -ty – er / or / ar, и префиксами – re-, de-, dis. Кроме аффиксации композитное словосложение как разновидность морфологического способа также является продуктивным в образовании терминов юридической психологии. Анализ структурных характеристик терминов свидетельствует о тенденции образования терминов с более чем одной основой. Среди двухкомпонентных терминологических сочетаний наиболее продуктивными являются A+N и N+N, среди трехкомпонентных — A+N+N, A+A+N и N+N+N. В сфере образования терминологических единиц продуктивным также является синтаксическое словообразование, широко представленное графическим вариантом. Перспектива нашего исследования состоит в анализе семантической структуры английских терминов юридической психологии.

НАИМЕНОВАНИЯ СЪЕДОБНЫХ И КОРМОВЫХ ТРАВЯНИСТЫХ РАСТЕНИЙ В ГОВОРАХ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Меркулова В. И.,

доцент кафедры русского языка

Орловского государственного университета

В любой сфере деятельности человек должен быть профессионально подготовленным. Но, кроме того, он должен быть образованным, всесторонне развитым. Воспитание цельной, гармоничной личности немыслимо без воспитания в человеке языковой культуры. Языковая культура – это, прежде всего, знание языка. А это не только литературная его разновидность, но и диалекты, просторечие.

Изучение диалектов, несомненно, влияет на развитие кругозора, позволяет понять многие языковые процессы, историю языка и историю народа. Лексический диалектный фонд богат и разнообразен. Русская диалектная лексика – это особый пласт, очень интересный, яркий, выразительный.

В данной статье мы рассмотрим одну лексико-семантическую группу – названия съедобных и кормовых травянистых растений в орловских говорах.

Орловская область находится в лесостепной зоне, однако лесов на Орловщине осталось мало, поэтому в орловском крае произрастает в основном луговая и степная растительность.

А. Ф. Кострица отмечает: «Степная растительность сохранилась лишь по склонам оврагов и балок, у крутых берегов рек. Здесь можно встретить ковыль узколистый и перистый, василек русский, адонис весенний, шалфей луговой, чабрец, веронику. На лугах растут одуванчик, герань луговая, пырей ползучий, люцерна серповидная, овсянка луговая и др.

С ранней весны можно наблюдать постоянную смену разноцветного ковра цветущих растений. Луга используются для сенокосов.

На болотах растут мхи, осока, сабельник речной, калужница болотная»¹.

Разнообразие травянистых растений Орловской области влечет за собой и разнообразие их диалектных наименований.

Значение растений в жизни человека трудно переоценить. Растения служат пищей для человека. Еще древние люди собирали дикие съедобные растения. В. В. Пасечник пишет: «трудно перечислить все, что получает человек от растений. Но растения ценны не только тем, что дают пищу и сырье, они украшают нашу жизнь, приносят радость»².

Диалектные названия травянистых растений, употребляемых в пищу, в орловских говорах представлены достаточно широко. Они представляют

¹ Кострица А. Ф. Растительный мир // Край наш Орловский. Т., 1984. С. 12-13.

² Пасечник В. В. Биология. Бактерии, грибы, растения. М., 2005. С. 52.

собой однословные наименования и устойчивые словосочетания терминологического характера.

Травянистые растения с давних времен употреблялись в пищу, использовались как приправы, добавки. Однако следует отметить, что сейчас многие растения стали использовать в пищу реже.

Растение **конский щавель** в Орловской области широко применялся при приготовлении пищи в качестве добавки. Известны разнообразные диалектные наименования этого растения:

конЁвник (*Щи-ть варили щавильные, ис канёвника*), **конЁва** (*Навариши, бывала, канёвы или пикёш из ниё липёшки*), **конюшИна** (*Кънюшынъй палезнъ зъправлять суп*), **конЯтник** (*У вайну усё ели: мох драли, канятник ели*), также лексемы: **кОнник**, **лошАдник** и устойчивые сочетания: **кАшка лошадиная** (*Хлеп ис кашки лъшадинъй*), **кОнная трава**, **лошадИный щАвель**.

Тмин употребляется как пряная приправа. Диалектные названия данного растения: **козЁл** (*А казёл ранъшы у тестъ дъбавляли*), а также: **козЁлик**, **козЕльник**, **кОзлиши**, **гАнус**.

Травянистое растение **просвирник** известно как съедобное. В говорах имеет названия: **просвЕрочник** (*Дети прасверъчник ели*); **копЕечки** (ед. **копЕечка**) (*А ишио вон капечки растутъ, малинькии рибятъ плады их едятъ*), а также: **копЕечник**, **подкопЕечник**; **лепЁшник** (*Бывала, липёшникъ нарвёш, сидиши на лавъчке, еш йиво*), **лепЁшки** (**лепЁшка**) (*Можнъ ужэ събирать липёшки*), **лепЁшечник** (*Йиё пъ-усякъму завутъ: и блёски, калачики, и ляпёшъчник*); **калАчики** (**калАчик**) (*Калачики рибятишки любяют есть*), **калАшник** (*Калашник рос пъд акном*); **котЕлки** (*Кателки, бывала, ели*), **кубАтник** (*Мы и кубатник ели*); бытуют другие названия: **бАбки**, **блЁстки**, **кУколка**.

Самое, пожалуй, известное и «популярное» в народе растение **крапива** в орловских говорах имеет многочисленные наименования: **крянива**, **карапИва**, **карапИвка** (*Ис кряпивы снытку варили и ели*), **кострИка** (*Кастрику мъладую рвали, дъ и щцас рвём, дужъ щи хорошые изней*), другие названия: **косУля**, **жгУчка**, **жигУчка**, **стрекУха**, **стрекУчка**, **козЮля**.

Травянистое растение-медонос **клевер** больше известно как кормовое, но примеры свидетельствуют о том, что клевер использовали в пищу в качестве добавки. Кроме того, он является своеобразным лакомством: из сладковатых на вкус цветков (особенно в сезон медосбора) дети любили высасывать сок, нектар. Диалектные названия этого растения: **кАшка** (*Хлеп пикли – кашку дъбавляли туда. Пайдёш у лух, рвёш кашку и апсасывъиши или жуёш, а ана дюжъ слаткъя – прям мёт*), **кукУшки**, **пАпочки** и устойчивое сочетание **бАбья кАша**.

Однолетнее растение **пикульник** в основном применяется в народной медицине, но известно его употребление в качестве съедобного. Это связано с его целебными свойствами и вкусовыми качествами (сладкова-

тый вкус соцветий). Диалектные наименования пикульника: **зЯбельник** (*Детва любить из зябильникъ мѣт сасать*), **зЯберник** (*Трава зябирник вкусна, мятунъпаминаить*), а также: **зЯберь**, **зЯбра**, **зЯбря**.

Луговое растение **одуванчик** издавна используется как съедобное. Известно, что очень полезен салат из одуванчиков, кроме того, используется как добавка в пищу. Диалектные наименования одуванчика: **желто-голОвник**, **желтУха**, **летунОк**, **пустодУй**, **плешиИвец**, – отражают особенности этого растения: цвет, структуру созревших соцветий, семена которых разлетаются по ветру, после чего головка соцветия остается голой, «плешивой».

Мята имеет диалектные наименования: **ладОшник** (*Када яблѣки антонѣвскіи замачивѣють, накладывѣють у кадушку ладошнику*); **кОше-чья мЯта** (*Кошѣчья мята – яблѣки кладу, у яблѣки оцинь хѣрашо*), **мЯтка кОшечья** (*Зѣливали вадой яблѣки. Мятки адной кошѣчьеѣ пѣлажыли, пах-нить хѣрашо*).

Травянистое сорное растение **лебеда** в настоящее время вряд ли употребляется в пищу. Ее ели во время войны, в голодные годы. В орловских говорах известны фонетические варианты: **лободА** и **лыбодА** (*Када есть былѣ нечива, лѣбаду ели*); еще одно название – **краснУха** (*Гольднѣ была – краснуху рвали, у хлеп дѣбавляли*).

Земляника в орловских говорах называется **клубнИк** (*Клубник – ягѣды ядрѣные*), **крАсная Ягода** (*Красную ягѣду на зиму варили*). Плоды этого растения заготавливают на зиму в виде варенья, компота.

Клубника употребляется в пищу повсеместно. Ягоды этого растения называются **кубнИка** (*Скорѣ кубникъ паспеить, тагда приежжай в гости к нам*), **клубнЯк** (*Клубняк пайдѣм събирать*).

К съедобным травянистым растениям относится **анис**, который в народе называется **анИска** (*Ранѣшѣ белѣгаловец, аниску ели*), **попурИ** (*Пѣпури – трава съедобнѣя, слѣткаватѣя*), **пунЫрь** (*Пупырей, бывала, нарвуть рибятѣишки нѣ лугу*).

Цикорий – растение, сушеный корень которого употребляют как примесь к кофе и для приготовления суррогата кофе. Диалектные названия цикория: **подколЕсник** (*Када идѣш, пѣткалесник усигда пѣд нагами пѣутьица*); **дегтЯрник** (*Дихтярник сушыли и зѣваривѣли. И пили*).

В пищу используются и другие травянистые растения, которые имеют следующие диалектные наименования:

едАлка – травянистое растение **лѣнянка** (*Ядалку ирвуть, бывала, и сасуть*); **козЁльчик** – съедобное растение семейства зонтичных **борщевик сибирский** (*Я сиводня ель казѣльчики*); **капугАн** и **сергИбус** – травянистое растение **свербига** (*Летѣм травку ели всякую: кѣпуган... Дли калотцу сяргибусу многа, зѣ вадой пайдѣу, нарву сабе – дюжѣ люблю!*); **барАнчики** (ед. **барАнчик**) – первоцвет **весенний**; **лук полевОй** – луковичное растение с мелкими, тонкими перьями и вкусом чеснока, произрастающее в ле-

су, на лугу, на берегах ручьев, речек (*Вясной баранчики ели усё время, лук пъявой, щавиль*); **кудрЯвцы, кудрЯвчики** (*Кудрявцы у лугу рвали, у лясу, ани слаткыи*). Диалектное наименование **щАвель** является акцентологическим вариантом литературного **щавЕль**. В орловских говорах повсеместно это слово употребляется именно с таким ударением (*И прость так щАвиль ели, и снытку из ниво варили – щи зилёные*).

Надо сказать, что многие съедобные растения используются как лекарственные.

Человек издавна использовал травянистые растения как корм для животных. Это связано с тем, что травы содержат все необходимые питательные вещества. Появился даже специальный термин «кормовые травы». По определению И. В. Ларина, это «травянистые растения, используемые на корм скоту в виде сена, зеленого корма, силоса, сенажа, травяной муки, иногда зерна». Он же отмечает, что «кормовые травы возделываются в полевых и кормовых севооборотах, а также вне севооборота»¹. Из данного определения следует, что в настоящее время кормовыми являются не только дикорастущие, но и специально культивируемые на корм скоту растения.

К кормовым травам относятся: **лисохвост** – ценное кормовое растение. Его диалектные названия: **кистЕрь** и **лисИцын хвост** (*Дли двара у миня нету, а так визде растёт этэт кистерь, кто завёт йиво лисицын хвост*).

Как кормовые используются: **копЕечник** – травянистое растение с маленькими круглыми плоскими плодами; **просвирник** (*Нарви капеишнику свиньям на корм*); **лАпка** – травянистое растение **лапчатка гусиная** (*Лапкэ сыйидобна, скатинэ ест*); **лопухА** – травянистое растение репейник; **лопух** (*Лъпухи большэ рвите кроликъм*); **люпИнка** – кормовое травянистое растение **люпин** (*У нас многэ здесь люпинки растёт*); **люцЕнтра** – кормовое травянистое растение **люцерна** (*Люцентрэ растёт*).

Таким образом, наблюдения показывают, что многие дикорастущие травянистые растения широко использовались, а некоторые используются и сейчас, как съедобные и кормовые растения. Диалектная лексика данной лексико-семантической группы весьма разнообразна и интересна, что еще раз подтверждает богатство лексического строя русских народных говоров.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ДИАЛЕКТНЫХ ГЛАГОЛОВ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

¹ Кормовые растения сенокосов и пастбищ СССР / под ред. И. В. Ларина. Т. 1. М., 1950. С. 5.

(НА МАТЕРИАЛЕ ОРЛОВСКИХ ГОВОРОВ)**Меркулова Л. И.,**

доцент кафедры русского языка

Орловского государственного

университета, к. филол. н., доцент

Современный человек, как языковая личность, непременно должен владеть определенными знаниями народных говоров – истоков родного языка. Важно уметь чувствовать специфику живой речи в области фонетики, словообразования, морфологии, синтаксиса, но, прежде всего, безусловно, в области лексики. Именно диалектная лексика всегда отличалась и отличается большей конкретизацией лексического значения слов, необычайной точностью, выразительностью, экспрессивностью и эмоциональностью в сравнении с лексикой кодифицированного литературного языка.

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 языке людей русской нации глагол является наиболее употребительной частью речи прежде всего в непосредственном, живом общении людей.

Изучение глагола на данном этапе развития лингвистики еще не завершено. В. О. Макавичик замечает, что «знания о мире и человеке, отраженные в лексической и грамматической семантике глагола, входят как необходимый элемент в ядро обыденного сознания носителя любого языка. Этим объясняется неослабевающий интерес лингвистов к изучению глагола в различных аспектах его существования и функционирования в системе языка»¹.

Исследование семантических объединений глаголов в современном русском языке проводится, как отмечает О. О. Королькова, в следующих направлениях: «определение объема, границ, количественного состава группы, описание ее внутренней структуры, стилистических особенностей, синтагматических потенций и пересечения исследуемой группы со смежными лексико-семантическими группами»².

Каждая тематическая группа или другое семантическое объединение слов – часть лексической системы языка, говора, где «парадигматические связи лексем свидетельствуют о глубоком и сложном внутреннем взаимо-

¹ Макавичик В. О. Видовременная категоризация русского глагола в языковом сознании носителей русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2004. С. 8.

² Королькова О. О. История формирования группы глаголов психического воздействия в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2004. С. 4.

действию явлений окружающего мира, которые обозначены данными лексемами»¹.

Чаще всего групповые объединения слов основываются не на лексико-семантических связях, а на классификациях самих предметов и явлений, и именно данный критерий лежит в основе образования **тематических-словарных групп** (ТГ), следовательно, в ТГ отношения между словами строятся только на внешних отношениях между понятиями, при этом слова по значению могут объединяться и разграничиваться, но это не затрагивает основного их значения.

Тематические группы обычно делятся на более мелкие, но тесно связанные между собой семантические объединения слов – **лексико-семантические группы** (ЛСГ): «Любая тематическая группа представляет собой совокупность ряда более мелких, ограниченных по своему составу лексико-семантических групп – объединений двух, нескольких или многих слов, основывающихся на лексико-семантических связях между словами»².

ТГ глаголов мыслительной деятельности в говорах Орловской области представляет собой открытую, незамкнутую систему. Для данного исследования из «Словаря орловских говоров» было отобрано 211 лексических единиц (в том числе лексические и словообразовательные синонимы, лексические и фонетические варианты).

Предварительный анализ диалектных глаголов мыслительной деятельности показал, что данная ТГ состоит из 16 ЛСГ, имеющих различную степень наполняемости лексическими единицами (ЛЕ) и обладающих той или иной общей семантикой:

1) «узнать / узнавать, разузнать / разузнавать, знакомиться / познакомиться с кем-чем-л., получать / получить сведения, принять во внимание, к сведению» (36 ЛЕ): *вЫзнять* «получить полное представление о ком-, чем-л.; досконально узнать»; *раззнавать* «собирать, получать сведения, известия о ком-, чем-л.; разузнавать»; *расчУхать, расшнЫхать* «разузнать, разведать что-л.; разнюхать»; *распытАть* «разузнать, вывести, выпытать»; *распЫтывать* «несов. к *распытать*»; *просЭсить* «разузнать»; *подсекАть* «наблюдать, следить за кем-л.»; *смерАть* «интересуясь, наблюдать за кем-, чем-л.»; *прослУхать* «узнать из дошедших слухов, рассказов; прослышать»; *разбАшИть* «узнать, получить сведения о ком-, чем-л. из сообщения, разговоров и т. п.; услышать»; *отпЫтывать* «задавать кому-л. ряд вопросов с целью узнать, выяснить что-л.; расспрашивать»; *развЕдаться* «расспрашивая, выяснить, разузнать; разведать»; *зЫркать* «подсматри-

¹ Красовская Н. А. Проявление системных отношений в диалектной лексике Одоевского района Тульской области // Лексический атлас русских народных говоров (Материалы и исследования) 2010 / Ин-т лингв. исслед. СПб.: Наука, 2010. С. 172.

² Бахвалова Т. В. Характеристика интеллектуальных способностей человека лексическими и фразеологическими средствами языка (На материале орловских говоров): учебн. пособие. Орел: ОГПИ, 1993. С. 4-5.

вать, наблюдать, следить за кем-л.»; *обЫзривать* «1. внимательно осматривать все вокруг. 2. «излишне внимательно осматривать кого-, что-л.»; *ослЕдствовать* «произвести (производить) осмотр, проверку кого-, чего-л.; обследовать»; *напытАть* «расспрашивая, разузнавая, найти»; *при-слУхаться* «принять к сведению что-л., обратить внимание на что-л.; прислушаться»; *познАться* «вступить в знакомство с кем-л.; познакомиться»; *изувЕрить* «1. получить истинное представление о ком-л.; узнать кого-л. 2. признать в ком-л. знакомого; узнать»; *признАть* «1. получить истинное понятие, представление о ком-, чем-л.; узнать; 2. узнать по каким-л. признакам, данным; распознать»; *повидАться* «пережить, перенести; узнать жизнь» и др.;

2) «решить(-ся), додуматься, догадаться, прийти к какому-л. решению, выводу» (21 ЛЕ): *придумлЯть* «приходить к какому-л. решению в результате размышления, раздумья; придумывать»; *промышлЯть* «изобретать, придумывать что-л., находя выход из создавшегося положения; *при-судИть* «принять какое-л. решение; решить»; *доумИться* «додуматься, догадаться»; *докумЕкать* «понять после долгих раздумий; додуматься»; *сме-рЕкать*, *сметЕтить* «догадаться о чем-л., понять, сообразить; смекнуть»; *сдУмать* «1. мысленно решить сделать что-л. 2. пожелать, решить что-л. сделать; вздумать. 3. принять решение после размышления; надумать»; *пригадАть* «сообразить, догадаться»; *зарубИть* «принять какое-л. решение и упорно настаивать на нем»; *натрАтить* «принять решение после размышления, раздумья; надумать»; *запрЕтить* и *занатрАпить* «задумать что-л. и упорно придерживаться принятого решения»; *втЯмить* «приняв что-л. к сведению, постоянно думать об этом»; *вершАть* «решать, разрешать» и др.;

3) «представлять(-ся) / представить(-ся) в мыслях, в воображении; казаться / показаться» (21 ЛЕ): *блАзнить*, *блАститься*, *гласИться*, *гласИться* «казаться, представляться в воображении; мерещиться»; *заглА-ститься*, *поглАститься*, *изобразИться*, «представиться в воображении; показаться, померещиться»; *поглАситься* «почудиться, послышаться»; *помстИться*, *попрИтчиться*, *попрЫтчиться*, *примстИться*, *пригла-ститься*, *приглАститься*, *престАвиться* «почудиться, померещиться, показаться»; *преставлЯться* «возникать, появляться в воображении; представляться»; *трАпиться* «представляться воображению, мысли; казаться»; *приснивАться*, *присыпАться* «сниться»; *престАвиться* «присниться» и др.;

4) «терять / потерять способность мыслить, соображать, понимать» (17 ЛЕ): *сбрЫндеть* «потерять способность здраво мыслить, ясно понимать окружающее, происходящее»; *оглумЕть*, *оглумнЕть* «прийти в состояние, когда утрачена способность ясно воспринимать и понимать окружающее»; *отумАнЕть* «утратить ясность мысли, перестать соображать; одуреть»; *сказИться*, *опунЕть*, *очмурЕть* «прийти в состояние одури, помра-

чения сознания; одуреть»; *сбесИться* «утратить способность соображать, стать безумным или как бы безумным; обезуметь»; *обалденЕть* «прийти в состояние отупения; обалдеть»; *вЫзвездить* «о временном помрачении сознания»; *рЕхнуться* «потерять рассудок; сойти с ума»; *помутИться* «1. сойти с ума (о ком-л., поступающем необдуманно, делающем, говорящем нелепости); 2. сбиться, потеряв связь (в поступках, речи и т. п.); запутаться»; *блудИть* «не помнить себя от горя, тоски»; *затемЯшиться* «утратить ясность, стройность; перепутаться» и др.;

5) «помнить, вспоминать / вспомнить, припоминать / припомнить, прийти к какой-л. мысли; прийти на ум, подуматься» (16 ЛЕ): *напоминаТЬ* «восстанавливать, возобновлять в памяти; вспоминать»; *сдУмать, опОмниться* «восстановить, возобновить в памяти; вспомнить»; *припАмнивать* «восстанавливать в памяти, вспоминать; припоминать»; *померЕктиться, попрИтчиться* «прийти на ум; подуматься»; *качнУться* «неожиданно захотеться, прийти на ум; вздуматься»; *одУматься* «опомниться, спохватиться»; *встрепенУться, схоменУться, спопАшиться* «внезапно вспомнить забытое, заметить ошибку, упущение; спохватиться»; *помечтАть* «прийти к какой-л. мысли; подумать о чем-л.»; *приждАть, припОкнуть* «не забыть сделанного или сказанного кем-л., чтобы отомстить, наказать за это» и др.;

6) «учить / научить, наставлять / наставить, советовать / посоветовать, напоминать / напомнить, убеждать / убедить» (15 ЛЕ): *догадАть* «подать совет кому-н.; надоумить»; *заучАть* «поучать, наставлять»; *натАкать* «давать какой-л. совет; научать, советовать»; *натАлкивать* «давать наставление, учить чему-л.; наставлять»; *тарАкать* «наставлять, давать советы, указания; поучать»; *сподОбить* «помочь найти какое-л. решение; надоумить»; *надумлЯть, надЯкивать* «заставлять кого-н. вспоминать о ком-, чем-л.; напоминать»; *наумИть* «1. подать совет, помочь найти какое-л. решение; надоумить; 2. заставить усвоить что-л.; 3. заставить вспомнить что-л.; напомнить»; *изувЕрить* «убедить, уверить»; *раздоказАть* «убедить кого-л. в чем-л.; доказать»; *отвАжить* «заставить отвыкнуть от какой-л. привычки, склонности; отучить» и др.;

7) «придумывать / придумать, выдумывать / выдумать» (14 ЛЕ): *выдумлЯть* «1. создавать воображением; выдумывать; 2. изобретать, придумывать»; *придУмливать, собирАть* «выдумывать то, чего не было, нет; придумывать, сочинять»; *одУмать* «придумать, догадаться сделать что-л.; выдумать»; *накумЕкать* «выдумать то, чего не было, нет; придумать»; *сварнАкать* «придумать, сочинить»; *складАть* «сочинять, придумывать (песни, стихи); складывать»; *выгАдывать* «выдумывать, сочинять»; *сплантовАть* «изобрести, создать; придумать» и др.;

8) «думать, мыслить, смыслить, размышлять, соображать, обдумывать» (11 ЛЕ): *вИдеть* «обладать знаниями, пониманием окружающей жизни»; *пЕтрить* «понимать, соображать»; *помозголОвить, помороко-*

вАть «подумать, поразмыслить»; *помякАть* «думать, смекать»; *микЕтитъ* «обдумывать, размышлять, соображать»; *тЯмитъ* «обладать способностью осмыслять, постигать умом содержание, смысл, значение чего-л.; понимать, соображать»; *заумИтьсЯ* «погрузиться в раздумье; задуматься»; *кИнуть* «окинуть мысленным взором, прикинуть в уме» и др.;

9) «раздумывать, обдумывать, сомневаться, ошибаться» (11 ЛЕ): *рИдитъ* «всесторонне обдумывать, обсуждать»; *обдумлЯть*, *обдУмливать* «мысленно рассматривать все детали, обстоятельства чего-л.; обдумывать»; *разгаДывать* «2. долго думать, колебаться, принимая какое-л. решение; раздумывать»; *разгадАть* «отказаться от задуманного, изменить намерение; раздумать, передумать»; *сумлевАтьсЯ*, *сумлЯтьсЯ*, *морОчитъсЯ* «испытывать сомнение, неуверенность, нерешительность, колебаться, решая какой-л. вопрос; сомневаться»; *менжевАтьсЯ* «испытывать, проявлять сомнение, колебание относительно кого-, чего-л.»; *побурОвитьсЯ* «допустить ошибку, ошибиться» и др.;

10) «давать / дать знания, передавать / передать умения, навыки; учить / научить, объяснять / объяснить» (11 ЛЕ): *доучАть* «давать образование и специальность»; *научАть*, *подучАть* «передавать кому-л. какие-л. знания, навыки; учить»; *натАкать* «передать кому-л. какие-л. знания, навыки, умения; обучить»; *обсказАть* «разъяснить, растолковать, объяснить»; *произвЕсть* «растолковав, сделать более ясным, понятным; объяснить»; *плантовАть* «растолковывать, делать более ясным, понятным; объяснять»; *расплантовАть*, *распонтовАть*, *растемЯшить*, *растовОкать* «обстоятельно разъяснить, сделать понятным; растолковать» и др.;

11) «обдумывая / обдумав, планировать, предполагать» (11 ЛЕ): *плантовАть* «включать в план, намечать осуществление, совершение чего-л.; планировать»; *планОвывать* «предполагать, планировать (обычно свое будущее)»; *избирАтьсЯ* «намереваться, собираться сделать что-л.»; *расплантовАть* «распределить во времени, наметить план каких-л. действий, занятий и т.п.»; *сплантовАть* «составить план каких-л. действий; спланировать»; *пригаДывать* «присматриваясь, размышляя, предполагать»; *проказАть*, *проречИть*, *сречь* «заранее сказать, что произойдет в будущем, что должно случиться, исполниться; предсказать»; *обрекАть* «высказывать предположение о ходе, развитии каких-л. явлений, событий; предсказывать»; *подразумлевАть* «подразумевать» и др.;

12) «получать / получить знания, учиться / научиться» (7 ЛЕ): *заучИтьсЯ* «усвоить, приобрести какие-л. знания, навыки; научиться чему-л.»; *просветлЯтьсЯ* «получать знания, культурные навыки; просвещаться»; *разучИтьсЯ* «научиться»; *доучАтьсЯ* «завершать образование, обучение»; *антересовАтьсЯ* «проявлять интерес к кому-, чему-л.; интересоваться» и др.;

13) «запоминать / запомнить, понимать / понять, разбираться / разобратъсЯ, осознавать / осознать, усваивать / усвоить» (7 ЛЕ): *зачУвствовать*

«осознать, понять, почувствовать»; *затЯмить* «сохранить, удержать в памяти; запомнить»; *одУмать* «уяснить себе смысл, значение чего-л.»; *пЕт-рить* «понимать, соображать»; *словИть* «понять, воспринять, усвоить; схватить»; *сымАть* «уяснять, постигать сущность чего-л.; понимать»; *опознАться* «осознать окружающую обстановку» и др.;

14) «забывать / забыть, не помнить, не сохранить(-ся) в памяти» (6 ЛЕ): *забувАть* «переставать помнить, утрачивать воспоминания о ком-, чем-л.; забывать»; *поизбЫть* «перестать помнить, забыть (обо всем или многом)»; *отмерЕть* «не удержаться, не сохраниться в памяти; забыться»; *мЫциться* «о тщетном усилии вспомнить что-л. хорошо известное, но забытое в данный момент» и др.;

15) «быть способным мыслить, понимать, соображать» (5 ЛЕ): *одум-лЯться* «приходить в чувство, в сознание»; *остепенИться* «прийти в себя, опомниться»; *отдЫхать, очУвствоваться, очунЯть* «прийти в сознание после обморока, забытья; опомниться»;

16) «быть, становиться / стать глупым, глупее» (2 ЛЕ): *подурЕть* «стать глупее; поглупеть»; *заглупЕть* «сделать глупость; сглупить».

Следует отметить, что полисемантический глагол в зависимости от конкретного лексического значения может входить в различные ЛСГ.

Анализ диалектной глагольной лексики одной из тематических групп показал, что самыми многочисленными оказались ЛСГ глаголов со значением: «узнать, разузнать / разузнавать, знакомиться / познакомиться с кем-, чем-л., получать / получить сведения, принять во внимание, к сведению», «решить(-ся), додуматься, догадаться, прийти к какому-л. решению, выводу», «представлять(-ся) / представить(-ся) в мыслях, в воображении; казаться / показаться», «терять / потерять способность мыслить, соображать, понимать», «помнить, вспоминать / вспомнить, припоминать / припомнить, прийти к какой-л. мысли, прийти на ум, подуматься», «учить / научить, наставлять / наставить, убеждать / убедить, советовать / посоветовать, напоминать / напомнить»; «придумывать / придумать, выдумывать / выдумать».

Наименьший объем имеют в говорах ЛСГ глаголов со значением: «забывать / забыть, не помнить, не сохранить(-ся) в памяти» и «быть, становиться / стать глупым, глупее».

Это обусловлено, *во-первых*, менталитетом русского человека, которому присуще: с одной стороны, любопытство, стремление любыми способами узнать, выведать какие-л. сведения; склонность поучать других, давать советы, наставлять; склонность выдавать желаемое за действительное; характеризуются, однако, и негативные проявления, – с другой стороны, нежелание видеть, замечать собственную забывчивость, глупость и т. п.; *во-вторых*, тем, что для диалектоносителей важен не столько сам процесс мышления, сколько результат этого процесса (принять решение, вспомнить и т. д.); *в-третьих*, способностью, наблюдая окружающую дей-

ствительность, накапливать знания, представления, мнения, а затем воспроизводить это в мыслях, в воображении.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Новосельцева В. А.,

доцент кафедры русского и иностранных
языков Краснодарского университета
МВД России, к. филол. н.

Одна из основных задач современного высшего образования – развитие личности обучающихся, их внутренней культуры. Отражением внутренней культуры человека является его поведение и речь.

Система норм русского литературного языка считается общеобязательной. Без освоения этих норм, без умения ориентироваться в различных речевых ситуациях невозможно осуществление сотрудниками органов внутренних дел их профессиональной деятельности.

В процессе развития современного русского языка возникают отрицательные явления в практике словоупотребления, в отношении к литературно-языковым нормам, особенно среди представителей подрастающего поколения. Причин такого рода отклонений от чистоты и правильности речи много: неполное усвоение норм литературного выражения, влияние «дурной моды», разных жаргонов, желание щегольнуть словом или фразой, которые кажутся острыми и выразительными. Эти нарушения норм литературной речи расцениваются как «порча» языка.

В настоящее время косноязычие, грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки часто встречаются как в быденном общении, так и в передачах радио и телевидения, в газетах и журналах, в деловой и процессуальной документации. Объявления, плакаты буквально кричат о безграмотности авторов, о том, что всеобщее среднее образование дает уж очень среднее знание русского языка. Потому разговор об истинной грамотности, о культуре речи людей, выполняющих служебную деятельность, об умении вести дискуссии и беседы необходим. Знание правил русского языка стало делом не только личной культуры, но и социальной потребностью всего общества. Охрана литературного языка, его норм является делом национальной важности, поскольку литературный язык – это именно то, что в языковом плане объединяет нацию.

Необходимо широкое, общенародное распространение научных сведений о законах и правилах русского языка, о путях его развития, о роли языка как «орудия культуры». Необходимо воспитание эстетического чутья языка и глубокого сознания ответственности за честное и чистое обращение с ним.

Важнейший раздел курса «Русский язык в деловой документации», на наш взгляд, – «Лексические средства русского литературного языка. Лексика деловой документации». Данный раздел включает в себя фразеологизмы, обязательные для изучения будущими юристами.

Фразеология – это особо выделенный компонент языка, выражающий не только особенности данного языка, но и мироощущение его носителей. Во фразеологии закрепляются и передаются результаты культурного, национального, исторического опыта народа. Фразеология, обладая культурной памятью, воздействует на воспроизведение культурных традиций носителями языка, а также на формирование национально-культурного менталитета.

В основе различных культур лежат системы ценностных ориентаций, которые находят свое выражение в языке, в частности во фразеологизмах. Языковая модель мира складывается из комплексной презентации мира всеми уровнями языка, включая и фразеологический, связанный с наивной, обыденной картиной мира, свойственной сознанию рядового носителя языка.

Во фразеологии русского языка нашли отражение особенности исторического развития России, значимые для русских как нации исторические события, наиболее популярные мифы древнегреческие и славянские, библейские сюжеты.

При этом для многих современных школьников характерно полное незнание или ложное знание фразеологических оборотов русского литературного языка. Так, среди 7-классников этот показатель равен 35 %. По мере взросления детей показатель незнания русской фразеологии несколько снижается: в 9 классе – 28, 6 %, в 11 классе – 24, 6 %.

Наблюдается полное незнание современными учащимися 6-11 классов фразеологизмов, восходящих к мифологии, фразеологизмов исконно русского характера (таких, как *собаку съел* и др.).

Представляется необходимым на занятиях по дисциплине «Русский язык в деловой документации» уделять особое внимание фразеологизмам русского языка, созданным на основе древнегреческих мифов и часто употребляющимся в речи современных носителей русского литературного языка (*ящик Пандоры, троянский конь, сизифов труд* и др.), возникшим на основе древнеримских мифологических сюжетов (*вернуться к своим пенатам, двуликий Янус, геркулесовы столбы (столпы)* и др.), а также созданным на основе славянских мифов (*метать Перуны, чур меня, перемывать косточки* и др.).

Целесообразно, на наш взгляд, рассмотреть на занятиях по русскому языку значения фразеологизмов, созданных на основе событий истории России (*потёмкинские деревни, сирота казанская, Вот тебе, бабушка, и Юрьев день* и др.).

При преподавании русского языка нужно учитывать, что сформировавшийся в современной лингвистике антропологический подход предполагает изучение языка в тесной связи с сознанием и мышлением человека, его культурной и духовной жизнью. Особое внимание следует уделять отражению национально-культурной специфики в лексическом составе языка.

ТЕРРИТОРИАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИСТРИБУЦИЯ ФРАНКО-ШВЕЙЦАРСКОЙ ЛЕКСИКИ

Павленко Н. Б.,

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

Исследование территориального (географического) распределения словарных единиц и определение границ их ареалов является одним из аспектов изучения региональных языков и позволяет во многом уточнить место регионализмов в сложной проблеме соотношения литературного языка и диалектов.

В современной лингвистике французский региональный язык определяется как «совокупность всех устных или письменных, положительных или негативных лингвистических явлений, созданных говорящими на французском языке и ограниченных в географическом плане одним пунктом или более или менее значительной суммой пунктов» (Taverdet, 1977: 11-12; Tuaillon, 1977: 6-29; Straka, 1977: 228-212). Эту дефиницию в полной мере можно отнести к региональному языку Французской Швейцарии (Suisse Romande. – Калька по образцу Suisse Allemande. Далее – аббревиатура SR), выполняющему все свои социально-общественные функции за пределами государственной границы Франции. Как подчеркивает Г. Тюайон, «канадизмы, бельгицизмы и гельветизмы имеют тот же лингвистический статус, что и другие географические варианты, которые можно услышать и заметить во всех районах Франции. Отличие французских регионализмов от регионализмов франкоязычных государств определяется, помимо лингвистических данных, социально-культурным окружением» (Puaillon, 1978: 150).

Наиболее полное и всестороннее исследование регионального франко-швейцарского языка, на особенности которого обращали и обращают внимание многие видные романисты (Bertrand, 1758; Gilliéron, 1880; Gauehat, 1908: 259-267; Dauzat, 1908; Regard, 1954; 116-113 и др.), стало возможным благодаря выходу в свет многотомного, содержащего обширные словарные статьи «Словаря говоров Французской Швейцарии»

(Glossaire, 1924 – GPSR; далее по тексту даны примеры из GPSR с указанием тома и страницы). В GPSR последовательно собирается и обрабатывается региональная и диалектная лексика SR (Suisse Romande) начиная с 1899 г. и до наших дней. Встреченный лингвистами как «образец стройной и глубокой эрудиции» (Brunot, 1934: 139) и «совершенно замечательный» (Шерба, 1958: 57), GPSR является неисчерпаемым источником исследования не только языка, но и истории, этнографии, культуры народа, населяющего западную часть Швейцарии.

По материалам GPSR нами была собрана картотека, содержащая около 1000 примеров, которые наглядно иллюстрируют особенности франко-швейцарской лексики в плане ее сопоставления с нормированным французским языком (*le français standard*). Диализ материала с точки зрения территориального распределения словарных единиц показывает неравномерность их дистрибуции по пунктам и кантонам SR: Во, Женева, Невшатель, Бернская Юра, франко-немецкие кантоны Вале и Фрибур. В тексте статьи мы используем аббревиатуры, принятые в GPSR: Vaud – Vd; Valais – V; Genève – G; Neuchâtel – N; Pribourg – P; Jura Bernois – B. Выделяются три группы словарных единиц:

I. Словарные единицы (лексемы), используемые по всей территории (около 69 %), в своем большинстве – это лексика общефранцузского фонда: *arche*, *archal*, *arçon*, *argent*, *buisson*, *aval*, *avalanche*, *caractère*, *calcul* и др., имеющая, однако, известные особенности:

а) лексемы, не имеющие семантического тождества с Французскими или имеющие его лишь частично. Так, собственно, швейцарским является употребление слов *Bourgeoisie* «право на гражданство в коммуне» (т. 2, с. 655), *bourgeois* «имеющий право на гражданство в коммуне» (т. 2, с. 653). Следует отметить, что такие значения у данных слов восходят еще к XIII в. и отражены в архивных документах: *Tel seremant come frans borgeis sunt tenus faire ou segneur dou dit lue d'Arconcie par rayson de borgesie*. – Свободные горожане были обязаны присягать синьору из Арконси, чтобы получить право на гражданство (Glossaire, 1937: 655). Обязательными для франко-швейцарского узуса, в отличие от французского, признаны выражения типа: *acheter la bourgeoisie*, *bourgeoisie d'honneur*.

Artifice – механическая установка (т. 2, с. 25). Как отмечается в словаре Дю Канж, такое значение часто встречается в архивных документах и актах на латинском языке (Du Cange, 1883: 412). В провансальско-французском словаре Ф. Мистраля *artifice* также зафиксировано, как *mécanisme* (Mistral, 1878: 145).

Araiser – защищать, охранять. Такое значение также является архаичным, о чем свидетельствует словарь Гodefroy, отмечавший то же значение у старофранцузского аналога *araisier* (Godefroy, 1881: 315a, b).

Annonces – оглашение о бракосочетании (т. I, с. 437). В данном случае происходит сужение значения слова, что выражается дополнительны-

ми дифференциальными сенами, и которое М. Креаль называет «одной из наиболее поучительных сторон семантики» (Bréal, 1908: 110).

Abondance – свекла (т. I, с. 63). Наряду с такими эквивалентами, как *betterave*, *carotte rouge*, *disette*, *racine*, *abondance* является самым распространенным словом для обозначения свеклы. Примечательно, что оно аттестовано и во Франции, в Савойе, с тем же значением (Gillieron, Edmont, 1905. Carte N 1461). Но свидетельству авторов GPSH, появление такого значения из эллипсиса образного выражения *racine d'abondance* – *abondance*. Словарь Литтре (Littré, 1885: 118) дает аналогичное объяснение для слова *disette*. Семантическими дивергентами со значениями, не зафиксированными в толковых словарях, выступает также лексемы *s'agripper* – цепляться, хвататься (т. I, с. 192), *boîte* – кран у бочки (т. 2, с. 462) и многие другие примеры;

б) словарные единицы, употребляемые по всей территории в основных значениях, но в отдельных пунктах и кантонах являвшиеся семантическими дивергентами. Особо выделяются кантоны Vd и V.

Apprendre – цепляться за, задерживаться (т. I, с. 526). Такое значение зафиксировано в округе Эгль (*yd*) иву. Подобное употребление глагола свидетельствует о жизнеспособности в этих районах первоначального значения его латинского этимона *apprehendere* «хватать», «ловить». Словарь Годафруа также дает несколько примеров употребления старо-французского глагола *aprendre* в значении *saisir*, *s'emparer de* (Godefroy, 1881: 355a).

Для кантона V характерны следующие значения: *abaïsser* – подготавливать вымя коровы к доению. Например: «*si tu ne sais pas traire tu sauras bien au moins abaïsser*» (т. I, С. 31); *ajouter* – распределять поровну молочную продукции, а в пункте Аннивер *s'ajouter* означает объединяться для того, чтобы сообща охранять скот (т. I, с. 236); *achopper* – толкать (т. I, с. 107); *aggraver* – сердить (т. I, с. 178) и другие примеры, свидетельствующие о своеобразной адаптации общепольского словарного фонда применительно к говорам Французской Швейцарии. Как справедливо пишет Т. С. Коготкова, «отсутствие письменной формы существования слова в диалекте и кодифицированных норм словоупотребления способствует семантической подвижности у таких элементов, нередко утрируя, подчеркивая и, в конце концов, развивая лишь какие-то отдельные семантические дифференциальные признаки, составляющие значение переходящего в говор слова» (Коготкова, 1979: 126).

В кантоне Vd наблюдаются также аналогичные явления: *arranger* – готовить блюдо и готовить корм для скота (т. I, с. 640); *s'amuser* – терять время, ротозейничать (т. I, с. 372); *as* – злой язык (т. 2, с. 33); *cimetière* – могила (т. 4, с. 71); *arête* – спина, поясница. Такое значение отмечено и **во г и датируется ууї в.** в архивных документах: *x'ouchat ung sien boefz de poil noir sus l'areste*. – Он прикоснулся к спине своего черного быка (т. I, с. 597). Широко используются в разговорной речи такие семанти-

ческие архаизмы, как *aménager* – вести хозяйство (т. I, с. 340); *anticiper* – захватывать, присваивать (Littré, 1885» 155. t. 1) (т. I, с. 46 5) и др. Архаичные значения характерны для всех кантонов: *accourir* – приходить на помощь (G) *prêtez-moi un quarteron de paille pour accourir mes bêtes jusqu'à la moisson* (т. I, с. 93); *abalourdir* – ошеломлять, оглушать (т. I, с. 309) в кантоне N и другие примеры.

Наиболее показательными для характеристики территориально-семантической дистрибуции Франко-швейцарской лексики являются словарные статьи, отражающие большую амплитуду колебания значений по пунктам и кантонам. В таких случаях исследователю удобнее прибегать к методу картографирования подобных явлений, исходя из помет сорваря, указывающих точное территориальное распределение. Так, словарная статья «*Buisson*» (т. 2, с. 883) свидетельствует о том, что лексема *buisson* распространена в основном значении почти по всей территории Французской Швейцарии. Исключение составляет кантон Бернская Юра, где, как указывают авторы GPSR, используется регионализм *broson* (т. 2, с. 835). Варианты значения «*sapin*», «*petit sapin*», «*épine-vinette*», «*aubépine*», «*jeune sapin*», «*touffe*» представлены в отдельных пунктах.

2. Остальная группа словарных единиц характеризующаяся их локальным употреблением по кантонам. Следует выделить несколько подгрупп:

1) Лексемы, отмеченные только в нескольких кантонах. Так, словарная единица *botte* – тяжелая обувь (т. 2, с. 564) распространена только в горных районах Vd и в кантонах V и F, т. е. в районах с горной местностью. В кантонах G, N, частично Vd, расположенных в основном на равнинах, получила распространение лексема *soulier* – более легкая обувь. В кантонах Vd, V, G и P говорят *bottine*, имея в виду элегантную обувь. Малоупотребительными оказались такие лексемы, как *aiguiser* – точить (т. I, с. 217), употребляемая только в B и V и имеющая конкурентом на остальной территории регионализм *mola*, как отмечается в ALP (Atlas linguistique de la France), в карте 16; *allumer* – зажигать – только в G, частично в Vd (т. I, с. 296), на карте 33 ALF это слово отмечено только в девяти из двадцати шести пунктов SR, а на остальной территории имеет хождение регионализм *inprindre*. Аналогичными примерами являются словарные статьи *art* (V, Vd, B), *amulette* (G, V, Vd), *clavecin* (V, Vd, в) и др. Такое распределение лексики свидетельствует об определенных общественных функциях регионального сельского языка, призванного быть прежде всего средством повседневного общения. Как отмечает В. М. Жирмунский (1936: 77), «в крестьянских говорах отсутствуют обширнейшие лексические сферы, связанные с языком науки, техники, искусства и литературы, политической и общественной жизни...»

2) Лексемы, территориальное распространение которых ограничивается только одним кантоном. Следует отметить, что это в своем боль-

шинстве – архаичные элементы французской лексики, лексические архаизмы: *agonir* – презирать (т. I, с. 183), *clarease* – свет (т. 4, с. 96), *emoucheoir* – щипцы (т. 4, с. 308), употребляемые в кантоне F; предлог *emmi* «au milieu de» (т. 4, с. 297), глагол *ctiosor* – бранить, ругать кого-либо (т. 4, с. 12) и др. – в кантоне B; *abandonnance* – отказ (т. I, с. 33) – в кантоне N, *albâtre* – ваза (т. I, с. 263) и *acenser* – сдавать в аренду (т. I, с. 100) – в кантоне G.

3. Выделяется также ряд локально зафиксированных собственно швейцаризмов в виде заимствованных из немецко-швейцарского языка элементов: *colrave* (B) – кольраби (от немецко-швейцарского *Cholrabe* (т. 4, с. 169); *chprits* (B) – шприц (нем.-шв. *Spritze*) (т. 4, с. 43), прилагательное *chpètse* (N) – пьяный (нем.-шв. *Spitz*) (т. 4, с. 42), *chtanse* (N-B) – вертикальные брусья (нем.-шв. *Hand-Stand*) (т. 4, с. 45) и многие другие примеры (*Schweizerisches*, 1881). В целом эти случаи единичны.

Подводя итоги, необходимо отметить, что при анализе территориальной дистрибуции франко-швейцарской лексики выявляется основная характеристика регионального франко-швейцарского языка, проявляющаяся в отсутствии его гомогенности по всей территории SH, поскольку выделяется ряд кантонов, лексика которых имеет свои особенности. В таких случаях речь идет о пограничных, промежуточных случаях между диалектом и региональным языком. Анализ лексики в диахронном плане показывает, что истоки дифференциации заложены уже с самого начала распространения французского языка на территории SH, т. е. начиная с XI в. Четко прослеживается также тенденция регионального языка к предпочтительному использованию архаичных элементов французского словарного фонда, в то время как явления инновационного характера менее очевидны.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ЯДРО ГАЗЕТНОГО СООБЩЕНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕМЕЦКОЙ И РОССИЙСКОЙ ЕЖЕДНЕВНОЙ ПРЕССЫ

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

Если мы хотим исследовать «информационную политику» социальных систем, изучить действительные задачи информирования, а также трансляцию информации через СМИ, то это предполагает известную инспекцию самих социальных систем в плане использования информационных предложений, не в последнюю очередь, с целью ответа на вопрос,

насколько медиа подвержены разнообразному давлению, стоящему на их пути?¹

Продолжая мысль, заметим, что философское осмысление современного медиапространства основано на положении о том, что поступившая в распоряжение человека информация – не чистый продукт актуализированного бытия, а отражение действительности, проходящей через субъективность человеческого восприятия. Поэтому информацию об изменениях действительности, которую человек получает через посредника и которая предстаёт в фиксированной форме, наряду с объективной (документы, законы, научные тексты и т. п.), можно дополнить субъективно-объективной информацией (публицистические тексты как продукты журналистского производства). Несмотря на субъективированность информации, мы вынуждены доверять ей, поскольку именно эта информация является в большинстве случаев единственным источником получения новых знаний об окружающей действительности.

Изучение подобных ситуаций является предпосылкой для выведения научных доказательств и выяснения общей роли «массовой коммуникации» в условиях постиндустриального общества. В теории коммуникации «массовая коммуникация», хотя и дефинируется часто только технически и формально (через характер доступа, специфику СМИ, позицию адресата и т. п.), всё же принимает ту «форму, при которой её выражение происходит публично, опосредованно техническими средствами и одностороннее для широкой публики»². Кроме того, это предполагает также «действенную связь по производству общественно значимых высказываний», с особым акцентом на способ её производства и тот историко-общественный контекст, в котором она возникла более полутора веков назад в условиях зарождающегося «массового общества» как новая форма организации общественного сосуществования³.

Во всем многообразии журналистских текстов важным правилом становится их монотематичность. Но, несмотря на это, существуют значительные различия даже в информационных жанрах. Исходя из этого, считаем целесообразным, дать характеристику тех редакционных форм, которые непосредственно касаются конкретной темы или события и таким образом образуют функциональное единство: Bericht, Reportage, Interview, Kommentar и т. д.

¹ Пастухов А. Г. Ресурсы информационного доминирования: анализ «формата» новостных сообщений // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 7 / отв. ред. А. Г. Пастухов. Орёл: ОГИИК, ООО ПФ «Оперативная полиграфия», 2009. С. 248-263.

² Maletzke G. Psychologie der Massenkommunikation. Theorie und Systematik. Hamburg 1963. S. 32.

³ Ronneberger F. Kommunikationspolitik. Bd. 1. Mainz, 1978. S. 40.

Наряду с необходимостью характеристики указанных жанров существует возможность создавать такие короткие тексты, которые бы впоследствии переkreщивались с другими текстами. Самостоятельно составленные и критически оцененные подробности, ставшие единым жанрово-стилистическим целым, в рамках жанра *Meldung* выступают предметно, кратко, ясно объективно, и что особенно важно, достоверно.

В качестве «сообщения» (нем. «*Meldung*») в немецкой и русской языковой традиции выступает краткое изложение о событии, которое информирует о значительных событиях, и отвечает своим содержанием на важнейшие вопросы относительно времени, места, события и характера события.

Типично при этом, что сообщение постоянно нуждается в актуальном обстоятельстве («новостной повод»). Тема без такого повода, как правило, не считаются информационными сообщениями. Даже регулярный, продолжающийся и латентный характер того или иного процесса не будет необходимым информационным событием. Ведь читателю всегда интересно узнать в краткой форме, о чём идет речь. Поэтому в кратком сообщении считается целесообразным, привести только т. н. «информационное ядро» по поводу события, без деталей. В них не приводится анализ возможных точек зрения на проблему или партийных позиций.

Характерным для сообщения является его длина. Как правило, сообщение в немецкой и русской журналистике насчитывает от 25 до 40 строк. Причиной такой краткости является то, что соответствующие тексты испытывают сильную конкуренцию со стороны других жанров: *Meldung*, *Nachricht* и т. д. Нет гарантии, что их вообще читают полностью, чаще их не начинают читать совсем или читают лишь самое начало.

Очевидно, что *Meldung* стоит в непосредственной близости с жанром *Bericht* или *Nachricht*, но, как мы уже сказали, имеет в своей основе событие. Как особая журналистская композиционно-речевая форма (*Darstellungsform*) она скорее имеет нейтральный характер и предметно ориентирована. Возможность, давать «большие формы», в частности, с обилием информации и редакционного анализа, вовсе не повод для того, чтобы отказываться от коротких сообщений или новостей. Потому что *Meldung* более кратко и из-за своей темы несколько тенденциозно. Его композиция имеет более строгий характер, т. к. она учитывает структуру, типичную для текста сообщения. После редакционной правки, сообщение подгоняется под макет страницы и / или в зависимости от обстоятельств немного сокращается. Этим достигается адекватная языковая регламентация, которая носит более строгий характер, чем в новостях. По этой причине возникает большая потребность в привлечении специалиста для написания сообщения. Хотя обычно для сообщения не важно мнение автора, т. к. речь идёт исключительно об информировании. Из множества возможной частной информации автор выбирает ту, которая кажется ему

наиболее значимой. Сообщение в своей структуре прямо следует ходу событий. Части информации расположены в зависимости от их важности; не случайно говорят о «принципе уменьшающейся важности». Уже первое предложение должно захватить читателя и держать его до конца сообщения. Остаток текст распределяет события, кратко объясняет взаимосвязи и показывает не только, как развивались события во временном отрезке, но и отражает характер и способ этого процесса, а также называет причины и следствия того или иного события.

РЕКЛАМНЫЙ ТУРИСТИЧЕСКИЙ БУКЛЕТ: ЖАНРОВО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Пастухова И. П.,
старший преподаватель кафедры
иностранных языков
Орловского государственного института
искусств и культуры

Коммуникация в рамках туристической сферы отличается многоаспектным характером и национальной спецификой, что, по-видимому, объясняет отсутствие хоть сколько-нибудь значительной концептуальной разработки её прагматингвистических основ. Типологические особенности туристического дискурса в сравнении с другими видами дискурсов, пока ещё не определены, не проанализированы структурно, а языковая специфика текстов, принадлежащих к этим жанрам параметризована преимущественно форматом туристического дискурса: 1) участники: продавец (туроператор) – клиент; экскурсовод – экскурсант; составитель текста – получатель текста; 2) место: офис, туристический автобус, музей, улица города, виртуальное пространство, текстовое пространство; 3) цели: получение прибыли – получение экскурсионно-туристической услуги; 4) ключевой концепт: путешествие; 5) стратегии: позитива и т. п.¹

Разновидности и жанры (в зависимости от канала передачи информации) во многом определяются понятием лингвосомиотика рекламы – это лингвокреативный ресурс, цель которого обеспечить осознание принципов означивания маркетинговых параметров рекламы и всевозможных средств приемов их создания², а в идеале — овладение алгоритмами построения

¹ Гончарова Л. М. Туристская реклама в СМИ: позитивно настраивающие тактики // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: материалы II Международной научной конференции (Москва, филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 14-16 февраля 2008 г.) / сост. М. Н. Володина. М., 2008. С. 341.

² Пастухова И. П. Стилиевые и маркетинговые черты рекламного буклета // Методический и лингвистический аспекты преподавания филологических дисциплин в высших

рекламных произведений разных жанров и форм¹. Предметом изучения в нем является полисемиотический язык рекламы – сумма ресурсов естественного (русского) языка и иносемиотических кодов и каналов в их функционирования, в текстовом взаимодействии, которое создает специфическую содержательную структуру рекламы (отображение участников коммуникации: рекламодателя и рекламопотребителя объектов: товара / услуги / имиджа) и характерную для них композицию (логотип, слоган, основной текст, иллюстраторы, реквизиты). Объекты изучения в лингвосемиотике рекламы полнофункциональные знаки, т. е. тексты, различающиеся маркетинговыми функциями: идентифицирующей (это ми-тексты – фирменные имена, марочные названия и слоганы) информирующей (это развернутые тексты всех лингосемиотических типов и жанров)².

Лингвосемиотика практикует функциональный подход к объектам изучения и позволяет совместить в рамках одной дисциплины взаимообусловленное изучение полисемиотического языка рекламы – строительных единиц текстов в их предназначенности и текстов в их разнообразии. Для этого мы используем два рабочих понятия, которые обозначают два природных, но неразрывно связанных нематериальных феномена, две суперпарадигмы – языковую и речевую: рекламный функциональный стиль (ФС) и рекламный дискурс. Понятие ФС междисциплинарно используется в функциональной стилистике и стало неотъемлемым понятием лингвосемиотики рекламы, подчеркивая функциональный характер изучения естественного языкового аспекта рекламной коммуникации. Дискурс выполняет в лингвосемиотике рекламы классифицирующую функцию и обозначает всю совокупность рекламных текстов как речевую макропарадигму. Средний уровень обобщения обозначается в этой концепции понятием жанра, ниже лежащий – понятием жанровой разновидности, тогда как самый низкий уровень – это уровень экземпляров, конкретных текстов. Целесообразно вероятно учесть оба этих термина, потому что они идут «в связке» и помогают учащимся осознать две линии норм, закономерностей функционирования речевых единиц, каковыми выступают цельносвязанные тексты. Здесь работают коммуникативные конвенции правила жанрово релевантного их построения и употребления, включая транспозицию жанровых форм. Обе системы норм входят в суперсистему прагматических норм, ко-

профессиональных учебных заведениях: сб. мат-лов межвуз. научно-практического семинара. Орел: ОрЮИ МВД РФ, 2010. С. 156-159.

¹ Кара-Мурза Е. С. Рекламный дискурс и рекламный функциональный стиль как рабочие понятия в лингвосемиотике рекламы // Стилистика сегодня и завтра: Медиатекст в прагматическом, риторическом и лингвокультурологическом аспектах: тезисы докладов. М.: МГУ, 2010. С. 41-43.

² Там же.

торая включает и деонтологические, и законодательные требования, важные для текстов публичной коммуникации¹.

В профессиональном общении и специальной литературе наиболее распространены термины «реклама в печатных изданиях», «реклама в прессе» и «печатная реклама». Все три термина находят свое отражение в научной литературе как взаимозаменяемые. Важно при этом показать, что реклама в печатном издании и существующая самостоятельно печатная рекламная продукция не могут быть одним и тем же явлением. Хотелось бы сразу заявить: все три понятия имеют собственное значение и должны сохранять автономность и в рекламной практике².

Интересующая нас «реклама в печатных изданиях» необходима для определения границ обозначаемого понятия: Сравн.: «печатное издание» – издание, полученное печатанием или тиснением, полиграфически самостоятельно оформленное», самостоятельное в своем стандарте, которое подразумевает «издание в виде блока скрепленных в корешке листов печатного материала в обложке или переплете, или листовое издание в виде одного листа печатного материала установленного формата и издательски приспособленного к своей специфике. Кроме того, оно должно содержать т. н. рекламное обращение – элемент рекламной коммуникации, являющийся непосредственным носителем информационного и эмоционального воздействия оказываемого коммуникатором на получателя. Это послание имеет конкретную форму (текстовую, визуальную, символическую и т. д.) и поступает к адресату с помощью конкретного канала коммуникации³. Исходя из данного определения, можно судить, что в рекламе всего один большой единый жанр – рекламное обращение, которое, в свою очередь, определяет наличие видов (жанров), распределяющихся на различии по типу «носителя», исключительного места и средства размещения рекламного обращения, то есть где и каким образом размещается реклама.

Таким носителем может стать рекламный буклет – издание в виде одного листа печатного материала, сфальцованного любым способом в два или более сгибов. Буклеты используются во все более разнообразных вариантах фальцовки: от простой гармошки в два сгиба до бродсайта – рекламного материала большого формата, который складывается и рассылается по почте без конверта. В развернутом виде может преобразовываться в другие виды рекламной продукции. Рекламный буклет рассматривается в нашем случае и как пример речевого жанра (далее – РЖ). Выбор рекламного туристического буклета в качестве изучаемого объекта видится актуальным в связи с процессом маркизации туристической сферы, способ-

¹ Кара-Мурза Е. С. Указ. соч. С. 41-43.

² Иншакова Н. Г. Печатная реклама: о проблемах терминологии, классификации и качества // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. 2005. № 3. С. 57-64.

³ Ромат Е. В. Реклама. СПб.: Питер, 2002. С. 306.

ствующая появлению текстов, рекламирующих непосредственно туристические услуги. Исследовательским материалом являются тексты 61 рекламный туристический буклет. Таким образом, речь идёт о целом гипержанре – комплексе сложных и простых РЖ, характеризующихся единством целеполагания и текстового пространства. Его основная цель – реализация комбинации частных целей, каждая из которых выполняет свою функцию в реализации общей цели гипержанра, при этом важную роль играет закреплённая последовательность жанров. Рекламный туристический буклет является гипержанром, в структуре которого выделяются компоненты гипержанра: («туристический объект», «презентация специфики туризма», «история объекта», «содержание программы», «контактная информация» и т. д.).

Общая информативно-императивная и имиджевая интенция рекламного буклета не исключает проникновения в их структуру этикетных и оценочных элементов, оказывающихся в подчинении макроцели гипержанров. Макроцель рекламного буклета – побудить клиентскую целевую группу к выбору того или иного туристического объекта, выбору пакета услуг, уровня сервиса и т. п. Данная цель реализуется как последовательность воплощения целей составляющих его простых и сложных жанров. К таким последовательно реализуемым целям относятся: представление турагентства; создание положительного имиджа и безопасности маршрута; описание предлагаемых услуг; ознакомление с условиями / правилами поездки; предоставление контактной информации.

При реализации в рекламном буклете частных базовых коммуникативных стратегий: 1) информативная, направленная на нейтральное представление информации и реализующаяся содержательно через обращение к определенным подтемам; 2) имиджевая, направленная на создание привлекательного образа рекламируемого объекта, реализующаяся через тактики положительной оценки туристического агентства или предоставляемых им услуг, обещания положительного впечатления от приобретенной услуги, подчеркивания выгодных условий и т. п.

Для печатной рекламы обозначенной услуги маркетологи туристического продукта используют следующие носители: листовка, плакат, буклет, каталог, проспект, открытка, календарь и др.¹, а также: путеводитель, туристический проспект, каталог, статья, брошюра, листовка как письменные разновидности рекламных текстов. Как видим, жанровое разнообразие печатной рекламы еще не обеспечивает успеха само по себе. Важно соединить в буклете ресурсы семиотики шрифта, графики, цвета, изображения, которые реализуют свою естественную семиотическую функцию (информационную, сигнальную, регулятивную) и используются таким образом,

¹ Кириленко М. А. К проблеме выделения жанров в рекламе // Вестник РУДН. Серия Литературоведение. Журналистика. 2007. № 1. С. 61.

чтобы способствовать достижению основной коммуникативной цели данного гипержанра. Так, соблюдение установленного формата в графическом и шрифтовом оформлении, единство цветовой гаммы создают положительное отношение к представленной в буклете информации; логотипы, эмблемы указывают на статусный характер оператора; фотографии способствуют созданию определенного имиджа курорта, привлекают внимание заказчика.

Глобализация, стремление маркетологов следовать устоявшимся зарубежным образцам, отсутствие отечественной традиции привели к тому, что истоки современной туристической рекламы заимствованы из соответствующей культуры Европы и Америки прошлого века. Говоря об отсутствии русской традиции, мы имеем в виду, что достижение положительного образа туристического объекта в современных рекламных буклетах можно наиболее оптимально добиться за счет:

1) предложения типичных ожиданий потребителя, привычных (и выгодных) для него ценовых показателей, условий безопасности и т. п. В рекламных буклетах мы наблюдаем соответствие визуального ряда и рекламируемой услуги (продукта);

2) создания оригинального (нетипичного) образа, открывающего для себя объект с неожиданной (приятной) для потенциального потребителя стороны, например, хорошие погодные условия, оригинальная кухня, возможности шопинга и т. п.

О наличии стереотипов при выборе оптимального средства воздействия на потребителей свидетельствуют:

- сознательная (ассоциативная) стилизация, сравнение с каким-либо культурным событием, формат которого может быть красиво и грамотно загримирован под исторический типаж, аутентичное событие и т. п. («фольклорный фестиваль», «историческая реконструкция», «московского клуба»;

- бессознательное подражание, исполненное возможно с подражанием культурным стереотипам, с неточностями и деталями, принятыми в данном социуме (даже при отсутствии в данной рекламе какого-либо фирменного стиля).

Как видим, основой для создания образов в современных рекламных проспектах являются, прежде всего, типы туристических национальных образов, явления культуры, массово-коммуникационные закономерности которых реклама использует для своих целей. Время, конъюнктура, прогресс – эти и другие факторы влияют на значение и трактовку многих, даже базовых категорий, предлагают и фиксируют различные подходы в рекламе туристической индустрии. Печатная реклама в этом смысле не исключение, и в связи с периодом накопления ее «капитала», она не отягощена дополнительными, индивидуальными проблемами не сводится, таким образом, только к рекламным обращениям в периодических изданиях,

а является самостоятельным понятием и вероятно полным синонимом «рекламы в периодических изданиях», правда, менее терминологически детерминированным.

КРИТЕРИИ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСКОРБИТЕЛЬНОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

Попова И. В.,

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

В последние годы наметилось увеличение количества проводимых лингвистических экспертиз по проблеме наличия / отсутствия оскорбительного характера высказываний в адрес как представителей правоохранительных органов, так и рядовых граждан. Это обусловлено, прежде всего, современным законодательством и стремлением людей не допустить унижения своего достоинства.

Оскорбительный характер речевых единиц и, следовательно, отрицательная оценка и направленность высказываний на унижение человеческого достоинства выявляется в связи с учетом ряда факторов. Оскорбительная характеристика личности обуславливается использованием инвективной лексики, которая может употребляться как форма оскорбления адресата речи или третьего лица. К инвективной лексике относятся, прежде всего, слова и выражения, употребление которых в общении нарушает нормы общественной морали. В практике лингвистической экспертизы выделяют несколько разрядов (типов) инвективных (бранных) слов, употребляемых с целью оскорбления адресата высказывания. Это могут быть как слова жаргонные, диалектные, просторечные, так и слова, относящиеся собственно к литературному языку. Так, чаще всего к инвективным относятся слова следующих категорий (типов) оскорбительной лексики:

1. Слова и выражения, обозначающие негативную, с точки зрения интересов общества (или его большинства), деятельность, поступки, поведение кого-либо (*бандит, жулик, мошенник, проститутка, педераст* и т. д.).

2. Названия ряда профессий, употребляемые в переносном значении (*мясник, палач* и т. д.).

3. Фито-зоосемантические метафоры – метафоры, отсылающие к названиям животных и подчёркивающие какие-либо отрицательные свойства человека: неуклюжесть (*корова*), глупость (*осёл*) и т. п.

4. Слова, содержащие экспрессивную негативную оценку поведения человека, без отношения к указанию на конкретную деятельность или позицию (*негодяй, хам* и пр.).

5. Глаголы с осуждающим значением или прямой негативной оценкой (*воровать, ханнуть* и т. п.).

6. Прилагательные с осуждающим значением или прямой негативной оценкой (*продажный, подлый* и т. п.).

7. Эвфемизмы для слов первого разряда, сохраняющие тем не менее их негативно-оценочный характер (*женищина легкого поведения, интердевочка* и пр.).

8. Нецензурные слова, использованные в качестве характеристики определённого лица.

9. Специальные негативно-оценочные каламбурные образования (*коммуняка, дерьмократ* и т. п.).

10. Ненормативные лексико-фразеологические единицы из жаргонов, территориальных диалектов, просторечия (*растащиловка, козёл, вертухай* и пр.).

11. Пейоративные имена (например, имена *Колька, Люська* – в определённом контексте).

12. Диминутивы с суффиксами, придающими слову пренебрежительно-уменьшительный оттенок (например, *депутатишка* – «плохой депутат», *лекаришка* – «плохой лекарь» и пр.)¹.

Говоря о неприличности формы, М. Осадчий отмечает, что «к определению приличности или неприличности языковой формы можно применить два подхода, предполагающих соответствующее понимание категории приличия. В аспекте ортологического подхода приличие в общении – это *соответствие языковой единицы общим нормам современного русского литературного языка*. В аспекте релятивного подхода приличие понимается как *уместность и допустимость языковой единицы в конкретной языковой ситуации*»². Поэтому *неприличность*, с одной стороны, можно определить как несоответствие языковой единицы общим нормам современного русского литературного языка, то есть принадлежность к нецензурной лексике, жаргону, просторечию и др., а с другой стороны – это неуместность и недопустимость использования языковой единицы в конкретной коммуникативной ситуации.

В ортологическом аспекте критериями оскорбительности являются следующие:

1) отнесённость к определённому разряду инвективной (бранной) лексики;

¹ См., например: Грачев М. А. Лингвокриминалистика. Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н. А. Добролюбова, 2009. С. 40-41.

2) семантика слова, толкования которой определяются по современным лексикографическим источникам;

3) стилистическая окраска слова, которая репрезентируется соответствующими пометами, указывающими на выход данной единицы за рамки литературного языка: *просторечное, разговорно-сниженное, жаргонное, грубо-просторечное, вульгарно-просторечное, вульгарное, грубо-просторечное, табу!, нецензурное, дисфемизм* и другие;

4) функциональная характеристика слова: наличие помет *бранно / бранное*, указывающих на коммуникативную цель говорящего – нанести оскорбление адресату высказывания;

5) наличие помет *презрительное, пренебрежительное, уничижительное*;

6) указание на то, что слово употребляется как ругательство (ТСНЛ).

Следует отметить, что не у каждой анализируемой единицы имеется «полный набор» данных признаков: в основном их три – четыре, в некоторых случаях – два или пять.

Например, слово *мразь* носит оскорбительный характер в силу следующих причин:

1) отнесённости данного слова к четвёртому разряду инвективной (бранной) лексики, а именно к словам, содержащим экспрессивную негативную оценку поведения человека, без отношения к указанию на конкретную деятельность или позицию;

2) семантики слова, т. к., называя лицо-адресата *мразью*, говорящий имеет намерение выразить свое резко отрицательное отношение к адресату, дает ему резко негативную оценку, обозначая как дрянного, презренного человека, подонка. Данный критерий обусловлен значениями лексической единицы, представленными в различных словарях как: «*Презрит*. 1. О ком-л. ничтожном, презренном, дрянном. 2. *Бранно*. О ком-л., вызвавшем неудовольствие, раздражение, гнев»¹; «*прост*. Ничтожный, дрянной, презренный человек; *тж* употр. как бранное слово»²; «*Презр*. Жалкий, ничтожный, дрянной человек, подонок»³; «*Бран. разг.-сниж*. Жалкая, аморальная личность, не способная на положительный поступок»⁴.

¹ НБТС – Кузнецов С. А. Новейший большой толковый словарь русского языка. СПб., М.: Рипол-Норинт, 2008. С. 561.

² ТСНЛ – Квеселевич Д. И. Толковый словарь ненормативной лексики русского языка: ок. 16000 слов. М.: Астрель: АСТ, 2005. С. 444.

³ РС – Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Русское сквернословие. Краткий, но выразительный словарь. М.: ЗАО «ОЛМА Медия Групп», 2010. С. 144.

⁴ БСР – Химик В. В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. СПб.: Норинт, 2004. С. 334.

3) стилистической окраски слова, выходящего за рамки литературного языка, что обозначается соответствующими пометами: *просторечное* (ТСНЛ), *разговорно-сниженное* (БСР);

4) функциональной характеристики слова: помета *бранно* (НБТС, БСР) указывает на коммуникативную цель говорящего – нанести оскорбление адресату высказывания;

5) наличия пометы *презрительное*, отмеченной у данного слова в двух словарях (НБТС, РС).

В аспекте релятивного аспекта возникает необходимость анализа языковой (коммуникативной) ситуации. Несмотря на то что среди экспертов-лингвистов к данной процедуре отношение неоднозначное, следует отметить, что существует возможность объективного анализа материалов, так как эксперту представляются копии объяснений участников коммуникативной ситуации, протоколов их допросов, протоколов осмотра лазерных дисков с видеозаписями, в том числе со стенограммами разговоров между коммуникантами, а также сами лазерные диски. При этом на адресацию анализируемых слов и выражений указывают следующие языковые средства: употребление в качестве указаний на объект высказываний фамилий лиц; употребление в качестве указаний на объект высказываний личных местоимений (*ты, нас, к каждому из них*), притяжательных местоимений (*в мой адрес, в наш адрес, в их адрес*); употребление в качестве указаний на объект высказываний лексем, указывающих на официальный статус адресатов (*сотрудники ДПС, сотрудники, сотрудники правоохранительных органов* и т. п.).

Особый интерес представляют единицы, оскорбительный характер которых не является однозначным. К таким единицам, в частности, относится лексема *мент*. С одной стороны, оскорбительный характер данного слова обусловлен: 1) оценочно-стилистической окраской слова, указывающей на выход слова за рамки литературного языка, что маркируется соответствующими пометами: *жаргонное; уголовное, арестантское*; 2) функциональной характеристикой слова: наличием пометы *неодобрительное*. При этом оно не относится ни к одному разряду инвективной лексики и не имеет в структуре лексического значения денотативных и коннотативных сем, репрезентирующих неодобрительную, негативную характеристику лица (ср.: *мент* – «*жарг.* Милиционер» (ТСНЛ: 425); «*(Неодобр.) жарг.* Милиционер, сотрудник милиции» (БСР: 320); «*Угол., арест., мол.* Милиционер» (БСЖ: 346)¹). С другой стороны, Д. И. Квеселевич в ТСНЛ указывает на то, что данное слово «утратило свой уничижительный оттенок и стало синонимом американского жаргонизма ‘коп’ – полицейский. Многие оперативники сами себя называют *ментами*, причем

¹ БСЖ – Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русского жаргона. СПб., «НОРИНТ», 2001.

с гордостью» (ТСНЛ: 426). Кроме того, оскорбительный характер в этом случае нивелируется тем, что на телевизионном экране появляются сериалы, в названии которых используется слово *мент*: «Менты», «Ментовские войны» и другие. В целом у данной единицы больше потенциальных возможностей стать нейтральной (или максимально приблизиться к этому), чем, к примеру, у слова *мусор*.

Лексема *мусор* / *мусер* в лексикографических источниках представлена следующим образом: «*жарг.* Милиционер» (ТСНЛ: 449); «*Презр. груб. жарг. крим.* Милиционер. Активизированная резко негативная образность – «отбросы»» (БСР: 338). Таким образом, оскорбительный характер слова *мусор* обусловлен не только стилистической окраской слова, указывающей на выход слова за рамки литературного языка, что маркируется соответствующими пометами: *грубое, жаргонное, криминальное*, не только наличием пометы *презрительное*, прямо указывающей на оскорбительность слова, а, в первую очередь, наличием в структуре лексического значения резко негативного внутреннего образа «отбросы».

Таким образом, несмотря на то, что в теории и практике проведения лингвистических экспертиз существует достаточно чёткая структура критериев определения оскорбительности, тем не менее, встречается значительное количество единиц, неоднозначно трактуемых с точки зрения наличия / отсутствия признаков оскорбительного характера, анализ которых требует детального исследования.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОПЕРАТОРОВ ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ В ТЕКСТАХ СМИ

Шашкова В. Н.,

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

Статья посвящена анализу операторов пропозиционального отношения в текстах СМИ. В условиях информационного общества механизм создания языковой картины мира почти целиком зависит от средств массовой информации. Более того, языковые средства, используемые в текстах СМИ, во многом способствуют формированию общественного и личного мнений. В этом смысле операторы пропозиционального отношения, рассматриваемые как средства когерентности и как средства выражения мнения автора, третьего лица или общества в целом, представляют особый интерес для исследователя. Операторы пропозиционального отношения являются категорией интерпретативной, т. е. выступают как результат субъективного соотнесения пропозиционального содержания высказывания с

коммуникативной интенцией субъекта речи. Анализ их функционирования позволяет выявить субъективную оценку адресанта сообщения, выраженную как эксплицитно, так и имплицитно.

Для разработки аналитической программы нашего исследования мы обратились к понятиям *модуса* и *модусного оператора* и рассмотрели некоторые подходы к их описанию и классификации.

В ходе современных семантических исследований вырабатывается единое понимание значения предложения как комплекса разных по своей природе компонентов. Речь, в частности, идет о том, что в содержании предложения соединены значения двух принципиально различных родов: объективные, отражающие действительность, и субъективные, отражающие отношение мыслящего субъекта к действительности.

Теоретической базой нашего исследования послужили идеи Шарля Балли, 4 типа модусов, выделенные Ниной Давидовной Арутюновой, а также классификация модусных рамок Галины Александровны Золотовой.

Шарль Балли ввел в лингвистику понятие модуса, определив его как индивидуальную оценку излагаемых фактов в высказывании, и противопоставил его диктуму, логическому содержанию¹. Идея Шарля Балли позволила углубить знание о функциональной семантике высказывания как единицы речи и положила начало целому направлению, связанному с разработкой классификации модусов. Так, Нина Давидовна Арутюнова распределяет значения эксплицитного модуса по следующим основным планам: *перцептивному (сенсорному)*, к которому принадлежат модусы чувственного восприятия; *ментальному*, к которому принадлежат модусы, выражающие полагание (мнение), сомнение и допущение, истинностную оценку, знание, незнание, сокрытие и безразличие, общую аксиологическую оценку; *эмотивному*, включающему модусы эмоционального состояния и отношения; и *волюнтаривному*, к которому относятся модусы желания, волеизъявления и необходимости².

Галина Александровна Золотова предлагает классификацию «модусных рамок», каждая из которых имеет свой репертуар модусных предикатов:

- 1) *перцептивная модусная рамка*, в которой используются глаголы чувственного восприятия,
- 2) *ментальная модусная рамка*, эксплицируемая глаголами знания и мнения,
- 3) *волюнтаривная модусная рамка*, эксплицируемая модальными глаголами и предикативами со значением долженствования и желания,

¹ Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 43-44.

² Арутюнова Н. Д. Типы модусов // Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. С. 109-110.

4) *реактивная модусная рамка*, в которой используются предикаты со значением эмоционального состояния, истинностной оценки, а также выражающие согласие / несогласие,

5) *речевая модусная рамка*, эксплицируемая глаголами речи¹.

И Н. Д. Арутюнова, и Г. А. Золотова оперируют понятием модусного предиката. Мы же целенаправленно обратились к более широкому понятию и рассматриваем операторы пропозиционального отношения. Поскольку к модусным предикатам относятся лишь глагол, а также глагол-связка и именная часть сказуемого, выражающая модальное значение, мы включили в группу операторов пропозиционального отношения наречия отношения (так называемые *attitudinal adverbs*), создающие модальную рамку высказывания, и целые авторизующие конструкции.

При этом мы рассматриваем термины «модусные операторы», «операторы пропозициональной установки» и «операторы пропозиционального отношения» как синонимичные, так как все они понимаются как средства выражения позиции мыслящего и говорящего субъекта по отношению к предмету речи.

В ходе нашего исследования мы придерживались основных 4 типов модусов, которые были выделены Н. Д. Арутюновой. Однако эта классификация кажется нам, с одной стороны, неполной, так как в ней не учтена специфика операторов говорения. С другой стороны, модусы ментального плана представляют собой чрезвычайно ёмкую группу, включая семантически неоднородные группы операторов, поэтому мы считаем, что эта группа подлежит дроблению по семантическому критерию. Остановимся более подробно на обосновании нашей аналитической программы исследования применительно к высказанным положениям.

Первым функциональным отличием операторов говорения от ментальных модусных операторов является их устойчивая взаимосвязь с разными типами модальных значений, которые актуализуются посредством рассматриваемых типов модусных операторов. Так, ментальные операторы обычно реализуют или значение категорической достоверности сообщаемого в случаях ассерции речевым субъектом собственного мнения, или – значительно реже – значение проблематической достоверности, когда речевой субъект высказывает предположение. Как правило, все же речь идет о категорической достоверности, которая выражается посредством ментальных операторов пропозиционального отношения в аналитических жанрах. Операторы говорения, наиболее частотно встречающиеся в информативных жанрах, являются средством выражения модального значения уверенности речевого субъекта в существовании высказываемой точки зрения, но отнюдь не в её достоверности.

¹ Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка / под общей редакцией доктора филол. наук Г. А. Золотовой. М., 2004. С. 279-288.

Кроме того, операторы говорения по своим функциональным характеристикам отличаются широтой употребления в сравнении с операторами ментального плана, так как они могут вводить мнение третьего лица, которое далее может поддерживаться мнением коммуникативного субъекта (адресанта) в последующем контексте, подвергаться сомнению или же полностью опровергаться. Ментальные модусные операторы в этом смысле, как правило, относятся к числу модусных индикаторов собственно авторского отношения к сообщаемому.

На основании этих двух причин мы считаем целесообразным рассматривать модусные операторы говорения как независимую группу операторов, функционирующую наряду с такими типами модусных операторов, как перцептивные, ментальные, эмотивные и волюнтативные.

Семантический объем группы ментальных модусов позволяет говорить о возможности выделения лексических группировок модусных операторов внутри этой группы. Для анализируемых нами текстов речь, в частности, идет об *операторах знания, операторах мнения, операторах оценки, операторах предупреждения, обвинения, угрозы*. Мы ни в коей мере не ограничиваем номенклатуру подтипов ментальных модусных операторов перечисленными выше разновидностями. Мы выявили наиболее частотные типы для текстов СМИ и, в первую очередь, для новостных текстов.

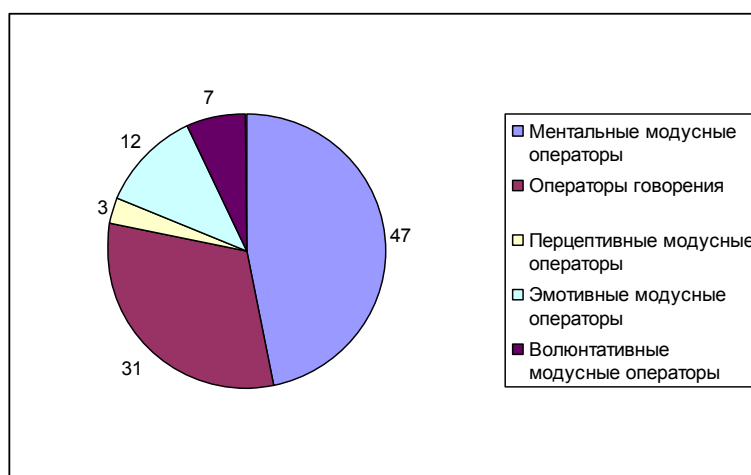
Для проведения сравнительного анализа функционирования операторов пропозиционального отношения нами были рассмотрены основные каналы передачи информации в СМИ: пресса (электронные издания), радио и телевидение.

В общей сложности нами было проанализировано 2056 операторов пропозиционального отношения в 206 текстах разных жанров. *Для канала прессы* мы рассмотрели **новостное сообщение, статью, реплику, комментарий, некролог и корреспонденцию, применительно к телевизионному каналу** представлены **новостной репортаж и комментарий, для радио – новостное сообщение и комментарий**.

На диаграмме наглядно представлено процентное соотношение операторов пропозиционального отношения.

Диаграмма 1.

**Количественное соотношение операторов
пропозиционального отношения в текстах СМИ**



Следует отметить, что частотность употребления того или иного типа операторов варьируется в зависимости от типа жанра СМИ. В нашем исследовании мы руководствовались традиционной классификацией жанров СМИ на информационные и аналитические по жанровому признаку. К первым мы отнесли новостное сообщение, новостной репортаж, некролог, информационную корреспонденцию. Среди аналитических жанров мы рассматривали статью, комментарий, реплику и аналитическую корреспонденцию.

При сравнении рассматриваемых нами каналов передачи информации можно сделать вывод об отличиях в функционировании операторов в различных каналах СМИ. Так, в газетных жанрах обязательным является введение коммуникативного субъекта и глагола говорения. Визуальное сопровождение в телерепортажах допускает смену коммуникативных субъектов без эксплицитного выражения. Это является первым фактором, обуславливающим более высокую «плотность» операторов говорения в газетных жанрах и более низкую их частотность на телевидении и радио, где доминируют ментальные модальные операторы.

Важно отметить, что основополагающим фактором, обуславливающим специфику газетных жанров, является вторичность текста по отношению к прототексту. Следовательно, количественно в газетном жанре новостного сообщения доминируют модальные операторы говорения, авторизирующие высказывание.

Анализируя функционально-семантические характеристики модальных операторов в жанрах рассмотренных нами печатных изданий, можно утверждать, что операторы говорения в тексте *некролога* свидетельствуют об уверенности коммуникативного субъекта в существовании констатируемого мнения или знания. Однако они также имеют тенденцию приобретать эмотивное значение, косвенно передавая авторские эмоции и соболезнования по поводу смерти.

В *реплике* операторы, в частности ментального модуса, имеют одну и ту же функциональную роль: они служат аргументами в защиту авторской позиции. Наиболее частотный случай их употребления – в «затексте» (тер-

мин А. И. Варшавской, автора и главного редактора коллективной монографии «Диалектика текста»¹) к авторскому утверждению (более 85 % случаев). В отличие от реплики в *комментариях* операторы ментального модуса, используемые для подтверждения авторского мнения, составляют «предтекст» авторского ассертивного высказывания значительно чаще, чем «затекст» (приблизительно в 45 % выявленных случаев). *Статья* как аналитический жанр печатных СМИ также изобилует ментальными операторами, но здесь выделить более или менее закрепленных образцов употребления модусных операторов в «предтексте» или «затексте» авторского утверждения нам не удалось. Применительно к статье можно выделить функционально-семантические типы высказываний, которые реализуют операторы пропозиционального отношения. Речь, в частности, идет о констатирующем сообщении чьей-либо точки зрения или же о констатации автором своего собственного мнения. Наиболее частотными типами операторов пропозиционального отношения ментального типа для всех рассмотренных аналитических жанров являются операторы мнения, знания и оценки.

Сущностное отличие *корреспонденции* от сходных аналитических жанров (в первую очередь от комментария и статьи) заключается в том, что, во-первых, корреспонденция информирует читателей о социально значимом событии, при этом автор неизменно выступает первоисточником сообщения, поэтому именно информирование мы считаем доминантной прагмаустановкой корреспонденции. Дополнительными прагмаустановками в этом случае будут выявление причинно-следственных связей, описание, уточнение деталей. Наиболее частотной группой операторов для этого текста являются операторы говорения, которые вводят источник информации, что полностью отвечает основной коммуникативной интенции корреспонденции. Вторую по величине группу ментальных модусов представляют ментальные операторы мнения. Как модус ментального плана он призван вводить сообщение, однако через операторы мнения мы можем увидеть отношение субъекта к сообщаемому.

Применительно к звуковым и зрительно-звуковым каналам СМИ можно утверждать, что в новостном сообщении и репортаже преобладают все те же модусные операторы говорения, тогда как в комментариях авторы высказываний оперируют операторами ментального модуса (в первую очередь операторами полагания), тем самым выдвигая на первый план собственное мнение.

Модальные глаголы не являлись предметом нашего специального изучения. Мы априори признаем, что они усложняют коммуникативную рамку высказывания, одновременно усложняя модальный план в плане как

¹ Диалектика текста. В 2 т. Т. I / О. Н. Гордеева, О. В. Емельянова, Е. С. Петрова и др.; под ред. проф. А. И. Варшавской. СПб.: изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. 328 с.

внутрипропозициональной модальности, так и внешнепропозициональной модальности. Мы не рассматривали этот кластер лексических единиц в плане модусных значений, так как значения модальных глаголов детально описаны, соответствующие модальные глаголы могут быть классифицированы в плане выражения модусных значений довольно устойчиво с учётом контекста их актуализации. Но в нашей работе мы учитываем модальные глаголы и их семантику в случаях, когда они актуализуются совместно с другими модусными операторами, еще более усложняя функциональную семантику высказывания. Нас интересуют наиболее частотные комбинации модусных значений и операторов, которые, как показывает анализ, представлены волюнтаративными и ментальными модусами (*need to remember, need to recognize; have to understand; want to emphasize*), поэтому в таких случаях модальные глаголы нами учитывались в плане передачи ими модусного значения. Примером тому служит отрывок статьи электронной версии газеты *The Guardian*:

«**But we need to recognise that** there are also dangers in the current frenzy for micro-examination of the politics and economics of the indicators».

Далее, для того, чтобы продемонстрировать процедуры и техники анализа функционирования операторов пропозиционального отношения на материале целого текста, мы обратимся к рассмотрению одного из жанров печатных СМИ – реплике. Реплика обычно рассматривается как жанр оперативного комментирования и представляет собой провозглашение оценочного суждения журналиста (или другого лица) о событии или явлении в социальной практике, направленное на порождение эмоционально-окрашенной реакции читателя. Поводом к написанию реплики становятся актуальные общественные события, вызвавшие общественный резонанс.

1. Should Gifted Students Get More Resources?

By DAVID FIRESTONE

In a country that has always been a little uncomfortable with the idea of an educational elite, it's tough to argue for more services for gifted students in public schools, particularly when so many districts are already starved for resources and high-quality programs. But that's what we did on Sunday in the third installment of our editorial series on fixing math and science education, and the touchy subject produced a particularly fervent response.

Many **commenters said** that gifted students were the last ones who needed more resources.

“I find the concept of ‘gifted and talented’ children to be highly problematic,” **wrote Stephen R.**, an educator from Fort Lee, N.J. “Most often, they are children with parents who had high levels of education. This class advantage is then used to justify additional funds, skewing the educational system even further to reproducing the advantage of those with it.” This was a common theme from many readers, who associate high educational achievement with wealth and privilege.

Our position in the editorial was that the educational system is not identifying enough gifted students in low-income schools and among minorities, precisely because it does not expect to find them there. Properly trained teachers, **we argued**, could make a difference in seeking out those children and giving them extra attention, and that needn't come at the expense of general education. But many readers just weren't buying it.

"No one child is born more gifted or talented than the other," **wrote Armah Kpissay of San Jose**, citing Malcolm Gladwell. "Taxpayers' dollars should be used to help everyone equally: universal pre-K, after-school programs, summer school, etc. for everyone!! In the words of our founding fathers: 'All men are created equal.' "

The country doesn't believe that about physical ability, though, and few people object to varsity athletics programs.

In fact, despite criticism of the editorial, the majority of readers supported special programs for students who are academically talented, and many who had been in such programs explained their benefits.

"As a gifted student, **I feel like** I have been challenged for the entirety of my school career," **wrote Sally R.**, a student who lives in Wisconsin. "If it was only possible to ensure all rural and metropolitan schools were like this, that would be ideal."

One parent complained that too many resources were devoted to special education students, leaving top students apathetic. "My son was told to read a book or work on a computer," **wrote the parent**, S.S., of Bangor, Me. "He was bored and showed it. His grades were lower then than they are now in his challenging college prep high school, since he is interested in what he's doing. If only more of his teachers had paid attention to him instead of ignoring him because he wasn't causing any trouble!" (**Other parents said** it was the special-ed students who needed the resources and attention, because the strongest students would rise to the top on their own.)

Many commenters blamed the neglect of top students on a long national history of anti-intellectualism. "Education is valued and well provided by the state. Music, **known** to improve mental acuity, and innovation are fostered. Science is not contested by superstition. Schools are not war zones."

And in one of the most barbed comments, **a parent named Sharon Reagan questioned the point** of turning out better students in science and math when the entire country, **as she said**, is "dropping the ball on research and development."

Анализируемая реплика представляет собой обзор мнений читателей на серию передовых статей, посвященных проблемам образования в США, а также уточняет редакторскую позицию, которая стала предметом жёсткой критики со стороны читателей. Речь, в частности, идёт о читательском отклике на идею о выделении **больших** ресурсов для образования талантливых учеников, обучающихся в средних школах, в области естественных

наук. Большинство читателей, оставивших комментарии по поводу возможности расширения обеспечения талантливых учеников, отметили давно укоренившийся в американской системе образования элитизм, который в корне исключает возможность помощи ученикам, посещающим не частные, а государственные школы.

Основная прагматическая установка анализируемой реплики – показать глубину проблемы, проанализировав полярные точки зрения читателей. Доминантная коммуникативная целеустановка текста – ассерция собственного мнения автора (Дэвида Файерстоуна) о том, что система образования в первую очередь требует реформ и переориентации учеников в сторону научных дисциплин, что, в свою очередь, поможет решить и более частную проблему с распределением образовательных ресурсов.

Коммуникативный каркас анализируемой реплики можно представить следующим образом:

- констатирующее сообщение о выходе серии редакционных статей касательно возможного распределения образовательных ресурсов среди талантливых студентов и об отрицательном отклике читателей на высказанное предложение;
- уточнение и ассерция авторского мнения о том, что высококвалифицированные учителя, работающие в системе образования, нацеленной на развитие науки, способны выявить талантливых учеников в любых образовательных учреждениях;
- констатирующее сообщение мнения одного из читателей о том, что все ученики равны;
- ассерция авторского мнения посредством аналогии с обеспечением спортсменов;
- констатирующее сообщение о полученном положительном отзыве на предложение о дополнительном обеспечении талантливых студентов;
- констатация-сообщение мнения и примера одного из некогда талантливых учеников, который получил «путёвку в жизнь» благодаря системе поощрения талантливых учеников;
- констатация-сообщение мнения родителя о том, что существующая система, в которой льготы доступны только ученикам, получающим коррекционно-компенсирующее образование, полностью игнорирует одарённых детей, делая их безразличными к образованию, которое они получают;
- констатация-сообщение противоположного мнения родителей о том, что именно дети, у которых возникают трудности при обучении в обычных учебных заведениях, требуют внимания и дополнительных ресурсов;
- констатирующее сообщение, выражающее мнение читателей о том, что причиной невнимательного отношения к одарённым детям в США

является многовековая «политика» отрицания способности разума в познании.

В силу того, что анализируемая реплика основана на обзоре выраженных мнений и точек зрения на затронутую проблему, самым частотным типом операторов пропозиционального отношения в ней являются модусные операторы говорения. По функционально-прагматическим характеристикам их можно поделить на следующие группы:

1. Модусные операторы собственно говорения, реализуемые авторизующими конструкциями:

(1) Many **commenters said** that gifted students were the last ones who needed more resources.

(2) **Other parents said** it was the special-ed students who needed the resources and attention, because the strongest students would rise to the top on their own.

(3) And in one of the most barbed comments, a parent named Sharon Reagan questioned the point of turning out better students in science and math when the entire country, **as she said**, is “dropping the ball on research and development.”

Операторы этого типа получают выражение в такой функционально-семантической разновидности высказываний, как «констатирующее сообщение». В этом случае модусные операторы говорения вводят точку зрения одного из читателей, оставивших комментарии. При этом вводимые посредством выделенных конструкций с глаголами говорения авторизующие конструкции представляют и ту точку зрения, которая соответствует позиции автора (третий пример в серии предложенных выше примеров), и противоположную точку зрения (первый и второй примеры).

2. Модусные операторы говорения, которые отражают специфику канала передачи информации, которая получила далее аналитическую оценку журналиста в реплике:

(4) “As a gifted student, I feel like I have been challenged for the entirety of my school career,” **wrote Sally R.**, a student who lives in Wisconsin.

(5) **As Charles Morrow of Barton, Vt., wrote**, even politicians in this country play down their academic achievement. “In most of the world, teachers are highly trained and held in high esteem,” **he wrote**.

(6) “My son was told to read a book or work on a computer,” **wrote the parent**, S.S., of Bangor, Me.

Так как комментарии, анализу которых посвящена авторская реплика, были опубликованы на сайте электронного издания газеты “New York Times”, выбор глаголов для использования в авторизующих конструкциях, приведённых в примерах, полностью себя оправдывает. Тем не менее, по своим функциональным характеристикам эти случаи сходны с первой группой в том, что они вводят чужое мнение в текст реплики. Таким образом, можно говорить о том, что авторизующие конструкции с глаголами

первой и второй группы вплетены в текст реплики, передавая разные взгляды разных людей на обсуждаемую проблему. В плане текстового функционирования авторизирующих конструкций мы отмечаем их важную композиционную роль: сначала авторизирующая конструкция вводит обобщённую точку зрения читателей, противоположную точке зрения редактора и автора анализируемой реплики. А после уточнения авторской позиции авторизирующие конструкции вводят мнения конкретных людей, акцентируя тем самым различные аспекты обсуждаемой проблемы.

3. Последняя группа модусных операторов говорения представлена лишь одним примером:

(7) **One parent complained** that too many resources were devoted to special education students, leaving top students apathetic.

Особенностью функционирования модусной конструкции в этом примере является то, что она не является авторизирующей конструкцией с глаголом говорения в чистом виде. В ней актуализируется эмотивный компонент значения: сема отрицательного воздействия на эмоциональное состояние адресата. В семантическом поле глаголов речепроизводства глагол *complain* будет находиться на периферии поля, но внутри микрзоны глаголов отрицательного воздействия на эмоции с учётом нарастания отрицательного воздействия рассматриваемый глагол будет в ядерной зоне (*complain – criticize – accuse – insult*). В случае анализируемого высказывания имеет место углубление субъектной перспективы текста: автор представляет отрицательную оценку ситуации одним из родителей в попытке вызвать общественную реакцию. С другой стороны, в рамках целого текста цитируемое высказывание отражает ещё один аспект глобальной проблемы, таким образом, выполняя аргументирующую функцию для ассерции мнения коммуникативного субъекта (автора статьи). Иными словами, использование чужого мнения в «затексте» к авторской позиции в этом случае служит целям собственно ассерции позиции автора.

Ещё одним типом операторов пропозиционального отношения в анализируемой реплике являются глаголы со значением ментальных модусов, реализуемые в конструкциях.

(8) Music, **known** to improve mental acuity, and innovation are fostered.

(9) And in one of the most barbed comments, **a parent named Sharon Reagan questioned the point** of turning out better students in science and math when the entire country, as she said, is “dropping the ball on research and development.”

В примере (8) оператор, выраженный формой причастия, вводит устоявшееся мнение, которое появляется в контексте аргументов в защиту авторской позиции: образование не ориентировано на развитие собственно науки. И это общеизвестно.

В примере (9) в рамках авторизующей конструкции актуализируется модус сомнения: Шэрон Рейган сомневается в уместности реализуемых образовательных программ при общем пренебрежении к науке.

Отметим, что операторы ментального модуса в анализируемой нами реплике имеют одну и ту же функциональную роль: они служат аргументами в защиту авторской позиции.

В тексте анализируемой реплики нам встретился лишь один случай актуализации волюнтативного модуса:

(10) “As a gifted student, **I feel like** I have been challenged for the entirety of my school career,” **wrote Sally R.**, a student who lives in Wisconsin.

Волюнтативный модус в этом примере актуализуется под воздействием модусного оператора говорения (то есть в синтаксически подчинённой пропозиции). Таким образом, в случае авторизующей конструкции с глаголом речепроизводства, актуализируется модальное значение категорической достоверности (поэтому речевой субъект в этом случае назван по имени, что придаёт достоверности высказанному мнению). А собственно волюнтативный модус реализуется конструкцией *I feel like ...*, что показывает положительную оценку реализуемых программ. Таким образом, чужое мнение, выражающее желание реализации программ поощрения студентов, уточняет один из аспектов авторского мнения: сами по себе программы поощрения талантливых студентов ничего плохо в себе не несут, и, таким образом, служит реализации коммуникативной макроинтенции: ассерции собственного мнения коммуникативного субъекта.

Отметим отличия в реализации волюнтативного модуса от модуса ментального. Как справедливо замечает Т. Е. Янко, «волюнтативные глаголы не разделяют коммуникативной специфики глаголов мнения, оставаясь при этом выражением сугубо внутреннего состояния индивида. Принципиальное отличие желания от мнения состоит в том, что объект желания оценивается как принадлежащий действительному миру, а объект мышления априори принадлежит миру идеальному и не существует автономно от мыслительного процесса¹.

Таким образом, основное семантическое различие, которое влияет на коммуникативную специфику предложений с рассматриваемыми типами лексем-предикатов, состоит в противопоставлении объективного и субъективного мира. Так, пропозициональное содержание, которое вводится глаголами мнения, имеет субъективный характер и поэтому не бывает известно слушающему. Это, с одной стороны, объясняет значительную частотность именно предикатов мнения в репликах, а с другой – накладывает отпечаток на коммуникативную структуру предложений с глаголами мнения (то есть на функциональную перспективу предложения): пропозициональ-

¹ Янко Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 249.

ное содержание синтаксически подчинённой части склонно играть в предложении роль ремы. Отсюда следует, что сам глагол мнения ремой практически не бывает. Это, в свою очередь, объясняет тенденцию глаголов мнения к «безударности».

В заключение отметим, что результаты проведённого анализа позволяют заключить, что выбор оператора пропозиционального отношения в текстах СМИ обусловлен в первую очередь прагматической установкой автора и подчиненными ей коммуникативными интенциями, а также каналом передачи информации. Жанр оказывается значимым как определенная «форма» презентации текста при реализации соответствующей коммуникативной интенции или интенций.

РАЗДЕЛ II.

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

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ

Андреева Л. А.,
доцент кафедры Академии
ФСО России, к. п. н., доцент

Как известно, в процессе изучения иностранных языков осуществляется развитие иноязычной коммуникативной компетенции научных работников, что является обязательным компонентом подготовки специалистов различного профиля. В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта аспиранты и соискатели должны стремиться к достижению уровня владения иностранным языком, позволяющего им вести исследовательскую деятельность в иноязычной среде.

Коротко остановимся на рассмотрении терминов «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения», «технология воспитания». Первый термин подразумевает образование, обучение и воспитание. Термин «образовательная технология» нацелен на управление системами и учреждениями образования. Технологии обучения и воспитания касаются обеих сторон как в учебном процессе, так и в процессе воспитания. Два первых понятия зачастую рассматриваются как синонимы, ведь сегодняшнее понимание образования немыслимо без воспитания.

Понятие педагогической технологии изначально трактовалось как обучение с использованием технических средств. Нынешняя трактовка педагогической технологии отражает реализацию смоделированного процесса обучения и воспитания, то есть предложение более эффективных путей обучения. Работа по созданию педагогической технологии включает в себя проектирование программы деятельности обучающего и обучающихся путём определения в учебном процессе алгоритма действий, при осуществлении которых достигаются намеченные цели и ожидаемые результаты.

С учётом специфики овладения различными аспектами языка и видами речевой деятельности создаются технологии частного характера. К ним можно отнести технологию формирования лексических навыков, технологию формирования грамматических навыков, технологию формирования и развития навыков чтения, говорения, аудирования – как моноцелевые технологии, и комплексные технологии, к примеру, технологию формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Мы присоединяемся к мнению В. А. Сластенина, по мнению которого педагогическая технология должна отвечать таким требованиям, как концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

В соответствии с этими перечисленными критериями технологичности основными этапами создания технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов и соискателей, на наш взгляд, являются:

- постановка общих целей в соответствии с содержанием;
- формулирование дидактических задач, направленных на получение ожидаемых результатов;
- организация и ход учебного процесса;
- отбор методов, форм и средств обучения;
- оценка результатов; внесение поправок в учебный процесс для достижения намеченных целей.

Как отмечалось выше, развитие иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов и соискателей происходит в рамках контекстного обучения. Это даёт возможность организовать преподавание учебной дисциплины с учётом особенностей и возможностей преподавателя и обучающихся, а также материально-технической базы. Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов и соискателей способствует также поиску соответствующих учебных процедур, корректровке содержания и целей обучения.

Анализ организации учебного процесса с целью совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов и соискателей показывает, что этот процесс базируется на модели обучения, эффективно сочетающей контекстный, компетентностно-деятельностный, модульный и другие подходы. Результативность учебного процесса на занятиях по иностранному языку на этапе высшего образования третьего уровня во многом

зависит от выбора и целенаправленной реализации конкретных педагогических технологий.

При обучении иностранному языку аспирантов и соискателей комплексно используются следующие образовательные технологии: диалоговые, коммуникативного обучения, индивидуализации обучения, информационные, использования компьютерных программ.

Более подробно рассмотрим технологию обучения в сотрудничестве. Именно эта технология призвана сформировать всё необходимое для общей деятельности небольших групп обучающихся в разнообразных учебных ситуациях. При работе в таких группах преподаватель выдает одно на всех задание, разъяснив обучающимся их роли. Выполняя задания, слабоуспевающие стремятся выяснить всё непонятное. А сильные нацелены на то, чтобы все участники тщательно проработали материал, не оставив ничего без внимания. Такая совместная работа способствует ликвидации пробелов. Это и является основной идеей обучения в сотрудничестве. Очевидно, что наиболее эффективно технология сотрудничества «работает» над формированием и совершенствованием навыков устной речи и, в первую очередь, говорения. Вместе с тем, важным моментом является то, что во всех видах представленной технологии обучающиеся овладевают навыками работы с информацией, учатся максимально самостоятельно получать дополнительный материал, критически подходить к нему и анализировать его, уметь делать выводы, находить веские аргументы в пользу своих выводов и умозаключений, решать появляющиеся проблемы. Действия с информацией на иностранном языке, и в частности, в глобальной сети Интернет, становятся достаточно актуальными. Технология сотрудничества содействует совершенствованию интеллектуальных умений и способна подготовить к более сложным видам работы по анализу и систематизации информации, как например, при использовании метода проектов, и, в перспективе, к будущей научно-исследовательской деятельности.

Проектная технология является разновидностью когнитивных технологий обучения, основана на разработке научных проектов на иностранном языке и предполагает разрешение конкретной проблемы в результате самостоятельных действий обучающихся.

Метод основан на иноязычной разработке научного проекта и требует от обучающихся самостоятельного творческого решения академических задач. Научные работники получают от преподавателя задание самостоятельно изучить определенную тему, собирают материал из различных источников и путем анализа и систематизации информации готовят подробный научный доклад, пишут краткие тезисы, разрабатывают модель, представляющую ту или иную идею. По сути, вся работа обучающихся над рефератом по теме исследования, являющимся допуском к экзамену кандидатского минимума, основана на применении проектной технологии.

Она ориентирована на практику совместной с преподавателем деятельности в определении целей и разработке методики выполнения конкретных заданий на иностранном языке. При таком подходе практикуется косвенное обучение, результаты которого оцениваются в процессе реализации, а также по результатам выполнения поставленных задач.

Такое обучение включает последовательное прохождение 6 этапов: подготовка, планирование, собственно исследование, выводы (результаты), презентация, оценка работы. Преподаватель знакомит обучающихся с идеей подготовки проекта, совместно формулируются темы исследования, оговариваются все организационные вопросы. На этапе планирования определяются источники, на которых строится исследование, обсуждаются методы и способы будущей презентации, устанавливаются критерии оценки, а также происходит распределение обязанностей членов группы (если работа организуется коллективно, а не индивидуально). Собственно исследование становится базовой частью выполнения проекта: сбор и изучение материала из различных источников. Анализ данных позволяет сформулировать выводы, которые необходимо отразить в презентациях, представляющих собой устные доклады или сообщения, сопровождаемые наглядными иллюстрациями или в письменных докладах. На этапе оценки преподаватель учитывает проделанную работу, констатирует уровень достигнутых результатов в сопоставлении с поставленной целью, отмечает самостоятельность, творческую инициативу, логичность построения доклада, качество представленной презентации, характер изученных источников.

Как показывает практика, суть метода в плане изучения иностранного языка заключается в формировании речевой способности, в том числе способности публичного выступления. При выполнении проекта обучающиеся работают с иноязычными источниками информации. Проведение научного исследования предполагает глубокий анализ изучаемых материалов, что, в свою очередь, помогает совершенствовать умения и навыки, связанные с техникой чтения (при работе с печатными текстами) и аудирования (при прослушивании научных докладов, аудиоматериалов), способствует пополнению лексического запаса, углубленному изучению грамматических явлений, препятствующих пониманию иноязычных текстов в полном объеме.

Комплексное использование вышеназванных технологий формирования иноязычной компетенции будущих научных работников стимулирует личностную, интеллектуальную активность, развивает познавательные процессы, способствует формированию компетенций, которыми должен обладать будущий кандидат наук.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ТИПЫ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

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

В мире, имеющем тенденцию к глобализации, общество любой страны становится поликультурным, что, в свою очередь, требует от образовательных организаций этих стран формирования и совершенствования поликультурной личности гражданина, соответствующей требованиям прогрессивного, гармоничного и созидательного общественного развития.

Чрезвычайно востребованной в этих условиях становится приобретаемая в процессе организованного обучения способность личности к реализации целесообразных в стереотипных коммуникативных ситуациях моделей иноязычного речевого поведения. При этом понятия «компетентность» и «компетенция» следует понимать как способность личности к практической профессиональной деятельности, содержанием которой выступают навыки и умения профессиональной коммуникации. Иноязычная коммуникативная компетенция воспринимается при этом как сумма знаний, на которой базируется последующее речевое поведение языковой личности в её профессиональной деятельности. Таким образом, основной целью изучения иностранных языков в неязыковых образовательных организациях становится формирование и совершенствование коммуникативной компетенции, т. е. совокупности лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической и социокультурной компетенций.

Языковая компетенция является одним из основных элементов компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции¹. Её достижение предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой). Как известно, работа над лексикой, как общеупотребительной, так и профессионально ориентированной («стремительное вхождение в лексику»²), должна проводиться параллельно с работой над грамматикой – морфологией и синтаксисом. Препо-

¹ Бим И. Л., Биболетова М. З., Щепилова А. В., Копылова В. В. Иностранный язык в системе школьного филологического образования // Иностранные языки в школе. 2009. № 1.

² Häussermann Ulrich. Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie / Ulrich Häussermann; Hans-Eberhard Piepho. München: Iudicium, 1996. S 81.

даватель должен облегчить и сделать доступной самостоятельную работу обучающихся над языковыми явлениями. С этой целью сначала им предлагается изучить таблицу «Соотношение между частями речи и членами предложения». Одновременно представляется целесообразным повторить основные разделы синтаксиса, проработать тему классификация глагола (по типу спряжения, переходности/непереходности, субъектности / объектности – одновалентные, двухвалентные, трёхвалентные и т. п.), а затем познакомиться с одиннадцатью структурно-функциональными типами простого предложения немецкого языка. Эти типы простых предложений обобщённо можно представить в таблице, обозначив **подлежащее** с определяющими его словами как **П**, **изменяемую часть сказуемого, спрягаемый глагол** – **С₁**, а **неизменяемую** – отделимую приставку, глагол в неопределённой форме (с частицей *zu* или без неё) или в форме причастия, имя существительное с определяющими его словами или имя прилагательное) как **С₂**, **дополнение и обстоятельство** с определяющими их словами как **В_{т1}, В_{т2}, ... В_{тн}**. При этом следует обратить особое внимание обучающихся на то, что **определения** примыкают слева или справа к членам предложения, выраженным именем существительным, и образуют с ними одно грамматическое место (**своего грамматического места не имеют**).

Структурно-функциональные типы простого предложения немецкого языка

- 1-й тип: Nominativ (jemand / etwas)^П ist / wird / bleibt / heißt^{С₁} Nominativ (jemand / etwas)^{С₂} [существительное].
- 2-й тип: Nominativ (jemand / etwas)^П ist / wird / bleibt^{С₁} (irgendwie)^{С₂} [прилагательное].
- 3-й тип: Nominativ (jemand / etwas)^П macht / übt^{С₁} [(etwas)^{В_т (Акк[об])}] aus^{С₂}.
Nominativ (etwas)^П geschieht / passiert^{С₁}.
- 4-й тип: Nominativ (jemand / etwas)^П macht / übt^{С₁} [(etwas)^{В_т (Акк[об])}] **irgendwie**^{В_т Обст.обр.действ.} (наречие / существительное с предлогом) aus^{С₂}.
- 5-й тип: Nominativ (jemand / etwas)^П macht / übt^{С₁} **irgendwo**^{В_т Обст.места} **irgendwann**^{В_т Обст.времени} (наречие / существительное с предлогом) aus^{С₂}.
- 6-й тип: Nominativ (jemand / etwas)^П begibt^{С₁} sich **irgendwohin**^{В_т Обст.места} / kehrt^{С₁} **irgendwoher**^{В_т Обст.места} zurück^{С₂} (существительное с предлогом / наречие → обстоятельство места)
- 7-й тип: Nominativ (j-d / etw.)^П macht / übt^{С₁} etwas^{В_т (Акк[об])} aus^{С₂} (hat / braucht^{С₁}) etwas / jemanden^{В_т (Акк[об])}.
- 8-й тип: Nominativ (jemand / etwas)^П hilft / gehört / passiert / ... ^{С₁} jemandem / etwas^{В_т (Д[об])} (существительное / местоимение в дательном падеже)
- 9-й тип: Nominativ (jemand / etwas)^П übt^{С₁} jemandem / etwas^{В_т (Д[об])} (существительное/ местоимение в дательном падеже) jemanden/etwas^{В_т (Акк[об])} (существительное / местоимение в винительном падеже) aus^{С₂}.

10-й тип: Nominativ (jemand / etwas)^П steckt / legt / hängt / ...^{C₁} **jemanden** / **etwas** ^{В_т (Акк^{обл})} **irgendwohin** ^{В_т Обст.места} (наречие / существительное с предлогом).

11-й тип: Nominativ (jemand / etwas)^П beabsichtigt / hat die Absicht...^{C₁} **etwas zu machen** / **auszuüben**^{C₂}. N. (jemand / etwas)^П will / geht / hilft^{C₁} etwas **machen** / **ausüben**^{C₂}.

Для полного усвоения и закрепления темы курсантам и слушателям предлагается досконально изучить материалы, характеризующие каждый из структурно-функциональных типов простого предложения немецкого языка, предлагается повторить материал об употреблении определённого, неопределённого и нулевого артиклей и их склонении, а также о склонении различных местоимений, выступающих в функции артикля. Ниже приводятся образцы подачи материала о типах простых предложений немецкого языка № 1 и № 2.

Структурно-функциональный тип № 1

I a	Wer/was ist das Subjekt?	C ₁ = sein (war, gewesen)	
		Ich bin ich. Du bist mein Studienkollege. Er (sie, es) ist Jurist von Beruf. – Was ist er (sie, es) von Beruf? Mein Name ist Jegor Kusnezow*. – Wie* ist Ihr Name? Es ist Herbst ¹ . – Ist es Herbst?	Wir sind keine Kinder mehr. – Wer sind wir nicht mehr? Ihr seid Geschwister. Sie sind gute Freunde. – Wer sind sie? Sind Sie Polizeibeamter? Was sind Sie?
I b	Wer/was wird das Subjekt?	C ₁ = werden (wurde, geworden)	
		Ich werde Offizier. – Was wirst du? Du wirst kein Offizier zur Armee. Er (sie, es) wird ein braver Offizier. – Wird er ein braver Offizier?	Wir werden Offiziere. Ihr werdet keine Ärzte. Was werden sie bald? Werden Sie keine Offiziere?
I c	Wer/was bleibt das Subjekt?	C ₁ = bleiben (blieb, geblieben)	
		Ich bleibe ein Fußballfan. Du bleibst ein guter Kursant. Er bleibt Sohn seiner Eltern. Bleibt er Sohn seiner Eltern?	Wir bleiben Verkehrspolizisten. Ihr bleibt treue Freunde. Sie bleiben Rechtsverletzer. Bleiben Sie keine Rechtsverletzer?
I d	Wie (was) ist das Subjekt?	C ₁ = heißen (hieß, geheißen)	
		Ich heiße Jegor Kusnezow.	Wir heißen Smirnows.

		Du <u>heißt</u> <u>Harley-Davidsonsfan</u> .	Wie <u>heißt</u> ihr? <u>Heißt</u> ihr <u>Biker</u> ?
		Dieses <u>Auto</u> <u>heißt</u> der <u>Toyota Land Cruiser</u> .	Sie <u>heißen</u> <u>Meyers</u> .
		Sie <u>heißt</u> <u>Frau Schmidt</u> . <u>Heißt</u> er <u>Ernst</u> ?	<u>Heißen</u> Sie <u>Herr Stock</u> ?
		Der <u>Junge</u> <u>heißt</u> nicht <u>Ernst</u> . Er <u>heißt</u> <u>Hans</u> .	Das <u>heißt</u> eine <u>Tat</u> .

¹Предложение с безличным подлежащим

Структурно-функциональный тип № 2

IIa	N. (jemand / etwas) ¹ <u>ist</u> / <u>wird</u> / <u>bleibt</u> / <u>heißt</u> ^{C₁} irgendwie ^{C₂} . Wie ist / wird / bleibt / heißt das Subjekt?	Ich <u>bin</u> <u>müde</u> . – <u>Bist</u> du <u>müde</u> ? Der <u>Opel</u> <u>war</u> <u>mintgrün</u> . – <u>Wie</u> <u>war</u> der <u>Opel</u> ? <u>Er</u> <u>ist</u> <u>17 Jahre alt</u> . – <u>Wie</u> <u>alt</u> <u>ist</u> <u>er</u> ? <u>Ihr</u> <u>seid</u> <u>zielbewusst</u> . – <u>Wie</u> <u>seid</u> <u>ihr</u> ? <u>Sie</u> <u>ist</u> <u>hoch</u> / <u>groß von Wuchs</u> . – <u>Wie</u> <u>ist</u> <u>sie</u> (von Wuchs)? <u>Ihr</u> <u>ward</u> immer <u>höflich</u> .
IIb		Es <u>wird</u> <u>kalt</u> . – <u>Wie</u> <u>wird</u> <u>es</u> ? Die <u>Sache</u> <u>wird</u> immer <u>komplizierter</u> . – <u>Wie</u> <u>wird</u> die <u>Sache</u> ? <u>Es</u> <u>wurde</u> <u>lebensgefährlich</u> .
IIc		Am Abend <u>blieb</u> der <u>Straßenverkehr</u> <u>rege</u> . – <u>Wie</u> <u>blieb</u> der <u>Straßenverkehr</u> am Abend? <u>Du</u> <u>bleibst</u> trotz <u>Allem</u> <u>ruhig</u> . – <u>Wie</u> <u>bleibst</u> du trotz <u>Allem</u> ? <u>Er</u> <u>bleibt</u> immer <u>gutgelaunt</u> .
II d		„Klug“ <u>heißt</u> auf Russisch «умный». – <u>Wie</u> <u>heißt</u> «умный» (dieses <u>Wort</u>) auf Deutsch? ♦ <u>Das</u> <u>heißt</u> <u>schön</u> ! (Ну и ну!)

Далее обучающимся предлагается выполнить тренировочные упражнения и задания, построенные на подлежащем изучению лексическом материале. При работе над структурно-функциональными типами предложений с именной частью сказуемого предлагается: 1) сгруппировать предложения в зависимости от того, к какому типу они относятся (I) или (II); 2) подчеркнуть сказуемое двумя чертами (C₁ и C₂), обозначив границы C₂ в предложениях первого типа, не забывая об определениях к имени существительному; 3) задать вопросы к каждому члену предложения первого задания; 4) составить предложения из приведённых слов, охарактеризовав: а) лицо по роду деятельности, б) лицо в соответствии с его ролью в ДТП, в) лицо в соответствии с чертами характера; 5) выполнить обратный перевод составленных предложений; 6) перевести предложения первого и второго структурно-функциональных типов с русского языка на немецкий язык.

Хорошо сформированные иноязычные компетенции играют важную роль в развитии общей коммуникативной культуры личности специалиста в области обеспечения БДД, способствуют формированию навыков и уме-

ний делового общения. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами в качестве основной формы обучения этой дисциплине выступает учебный диалог, являющийся неприемлемым условием для развития коммуникативной деятельности. Иноязычное диалоговое пространство значительно расширяют Интернет- и мультимедийные методики. Большую роль при этом призваны сыграть навыки грамматически верного построения простых предложений немецкого языка.

**ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ
ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«РИТОРИКА» В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ
(ТЕМА «ОСНОВЫ ПОЛЕМИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА»)**

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

Согласно нашей рабочей программе по учебной дисциплине «Риторика» практическое занятие по теме № 8 «Основы полемического мастерства» я уже несколько лет провожу в форме деловой игры, при этом каждый учебный год разрабатываю по этой теме методические рекомендации по проведению данного занятия, на котором курсанты обучаются мастерству ведения спора. Несколько лет назад по этой теме мною было проведено открытое общеинститутское занятие. Курсанты предварительно были поделены на группы с противоположной точкой зрения на проблему широкого распространения в молодёжной среде ненормативной (обсценной) лексики, написали сочинение-эссе на тему «Моё отношение к сквернословии».

Цель практического занятия – формирование теоретических представлений о споре как типе речевой коммуникации, о различных видах спора, о практических приёмах ведения спора; совершенствование практических навыков ведения спора.

Задачи: выяснить отличия между дискуссией и полемикой; научиться выделять в высказывании тезис и аргументы, доказывающие его; научиться правильно определять вид вопроса, вид доказательства; воспитание чувства любви и уважения к русскому языку, русскому слову.

Этапы занятия:

1. Организационный момент начала занятия (рапорт дежурного, объявление темы, цели и задач занятия).
2. Вступительное слово преподавателя.
3. Контроль за усвоением теоретического материала по теме и его закрепление. На этом этапе занятия используются слайды, проводится письменная работа в тетрадях.
4. Выполнение тренировочных и контролирующих практических упражнений по теме.
5. Организация дискуссии по заявленной проблеме.
 - 5.1. Просмотр отрывка из видеофильма.
 - 5.2. Доклад одного из курсантов на основе статьи В. К. Харченко «Молодёжи о сквернословии».
 - 5.3. Проведение дискуссии по затронутой злободневной теме. На этом этапе занятия используются слайды, таблицы, работы курсантов – сочинения-эссе, цитируются высказывания известных писателей, используется чтение стихотворений.
6. Организационный момент окончания занятия (подведение итогов, выставление оценок, дача и комментирование задания для самоподготовки).

Оснащение занятия

На занятии используются технические средства обучения (ноутбук, мультимедийный проигрыватель, презентёр), различные виды технических средств обучения (видеофильм, слайды), раздаточный дидактический материал.

Ход занятия

В рамках данной статьи подробно остановлюсь только на той части занятия, где используются элементы деловой игры. Полная методическая разработка данного практического занятия может быть предоставлена мной всем желающим.

5. Организация дискуссии по заявленной проблеме

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

5.1. Просмотр отрывка из видеофильма «Сосед» (режиссёр – Сергей Юрженко, ООО «Киностудия «Мастер Жанр», 2004 год).

5.2. Доклад одного из курсантов на основе статьи В.К. Харченко «Молодёжи о сквернословии»¹.

5.3. Проведение дискуссии по затронутой злободневной теме.

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

Преподаватель: Давайте проанализируем ваши работы – сочинения-эссе на тему «Моё отношение к сквернословию».

(Беседа)

Человек создан по образу и подобию Божьему, и каждому без исключения хочется слышать добрые, ласковые, одним словом, «чистые» слова.

«Язык в ещё большей мере, чем одежда, свидетельствует о вкусе человека, о его отношении к окружающему миру, к самому себе», – писал Д. С. Лихачёв.

Наш язык – это важнейшая часть нашего общего поведения в жизни. И по тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем мы имеем дело. Наш язык полон красивых, образных слов и выражений. Наш язык чист, певуч, мелодичен, необыкновенно богат и могуч. Наша речь – «это важнейшая часть не только нашего поведения, но и нашей личности, нашей души, ума, нашей способности не поддаваться влиянию среды, если она затягивает».

Итак, проанализируем результаты нашего анонимного анкетирования, которое проводилось среди курсантов и студентов ОрЮИ МВД России. Всего было опрошено 403 человека из 20 учебных групп.

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

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

Несмотря на то, что большинство участников опроса сами употребляют нецензурные выражения, в их представлении это не является нормой. Считают, что использовать в речи ненормативную лексику недопустимо,

¹ Харченко В. К. Молодёжи о сквернословии // Русский язык в школе. 1997. № 1. С. 97-101.

ни при каких обстоятельствах, 76,7 % респондентов. Эта точка зрения преобладает и среди тех, кто никогда не употребляет нецензурных выражений, и среди тех, кто употребляет их редко. Противоположного мнения придерживаются только 8,7 % опрошенных; особенно часто его разделяют те, кто сам часто использует мат. Впрочем, из приведённой ниже таблицы видим, что даже среди часто использующих ненормативную лексику большинство опрошенных говорят, что это недопустимо.

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

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

Также в качестве аргументов использую следующие афоризмы: «Оскорбляя словесно другого, ты не заботишься о самом себе» (Леонардо да Винчи), «Не ножа бойся, языка» (пословица).

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

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

«Но вот мысль, над которой следует задуматься: язык не только лучший показатель общей культуры, но и лучший воспитатель человека. Чёткое выражение своей мысли, богатый язык, точный подбор слов в речи формирует мышление человека и его профессиональные навыки во всех областях человеческой деятельности. Это не сразу кажется ясным, но это так. Если человек точно может назвать ошибку, допущенную им в работе, значит, он определил её суть. Если он, не озлясь и не употребив грубого выражения, чётко указал на недочёты товарища, значит, он умеет руководить работой. Точность, правильность и прямота без грубостей в языке – нравственный показатель работы, товарищества, семейной жизни, залог успеха в учении», – писал Д. С. Лихачёв.

Преподаватель: Выработка оптимального решения. (Наша среда существования – в том числе и языковая – должна быть здоровой, очищенной от вредных примесей, годной для самовозрождения и обновления. От каждого из нас в той или иной мере зависит здоровье языка, который мы хотим сохранить для новых поколений во всей его чистоте и накопленном веками богатстве.)

Преподаватель: Чтение стихотворения в прозе И. С. Тургенева «Русский язык»: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!».

(При помощи специальной таблицы, оформленной в виде слайда и воспроизведённой на классной доске, удаётся наглядно продемонстрировать общее и различное в показателях фактического уровня знаний курсантов по русскому языку и их самооценкой по данному предмету и добиться понимания данного факта самими курсантами, что впоследствии закрепляется при помощи использования высказываний известных писателей.)

Преподаватель: Чтение стихотворения И. Михайлова «Исчезнувшие слова»:

А вам не горько, что в потоке быта,
В толпе, привыкшей огрызаться зло,
Так много благородных слов забыто,
Исчезло, кануло во мрак, ушло.
А вам не хочется, чтоб кто-то вдруг
Вас проводил такими вот словами:
О, да храни вас Небо, милый друг!
И благоденствие да будет с вами!?

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Баранова О. А.,
старший преподаватель кафедры
иностранных языков Орловского
государственного университета

В современной жизни использование компьютера, мультимедийных средств и Интернета в системе образования приводит к значительным изменениям в содержании и методах обучения иностранным языкам.

Мультимедийные средства позволяют качественно изменить контроль за деятельностью студентов, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Роль преподавателя здесь очень важна. Он подбирает компьютерные программы к занятию, дидактический материал и индивидуальные задания, помогает студентам в процессе работы, оценивает их знания.

Специфика предмета иностранного языка обуславливает активное применение компьютера на занятиях. Новые информационные технологии – это не только современные технические средства, но и новые формы преподавания, новый подход к процессу обучения. Использование мультимедийных средств помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей студентов, их уровня обученности. Изучение английского языка с помощью компьютерных программ вызывает огромный интерес у студентов.

Существующие сегодня диски позволяют выводить на экран компьютера информацию в виде текста, звука, видеоизображения. Использование на занятиях компьютера позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более инте-

ресным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его. Подбор обучающих программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала и уровня подготовки студентов. Так, очень удобно объяснять грамматический материал. Для этого надо подготовить слайды по определенным грамматическим темам. Объяснение грамматики происходит без использования привычных традиционных мела и доски, а путем вывода слайдов на экран. Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к предмету, но и дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала. Именно этот аспект и предусмотрен авторами многих компьютерных обучающих программ. Обучаемому предоставлена возможность использовать различные справочные пособия и словари. Работая на компьютере, студент получает возможность довести выполнение задания до конца, опираясь на необходимую помощь.

Активное и уместное применение компьютера на занятиях английского языка представляется возможным и целесообразным исходя из специфики самого предмета. Ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму. При обучении аудированию каждый студент получает возможность слышать иноязычную речь. При обучении говорению каждый студент может произносить фразы на английском языке в микрофон. При изучении грамматических явлений каждый студент может выполнять грамматические упражнения, заниматься поиском слов и т. д.

Компьютер может быть эффективно использован для ознакомления с новым языковым материалом, новыми образцами высказываний, а также с деятельностью общения на иностранном языке. На этапе тренировки и на этапе применения сформированных знаний, навыков, умений компьютер может быть использован в самых разнообразных коммуникативных заданиях и ситуациях с учетом личностных особенностей обучаемых.

С помощью компьютера легко организовать самостоятельную работу студентов, управлять и создавать условия, при которых студент самостоятельно формирует свои знания. В затруднительных случаях компьютер позволяет студенту получать необходимые сведения справочного характера за короткий промежуток времени, предъявлять ему те или иные «ключи» для успешного выполнения задания.

Важной особенностью компьютера в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку является то, что он может быть «собеседником» обучаемого. Компьютер позволяет предъявлять на экране дисплея элементы страноведческого характера, особенности окружения и обста-

новки, которые могут использоваться как фон формирования у обучаемых речевой деятельности на иностранном языке.

Таким образом, задачи модернизации образования не могут быть решены без оптимального внедрения информационных технологий во все его сферы. Использование информационных технологий дает толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности студентов. Правильно организованная работа студентов с компьютером может способствовать в частности росту их познавательного и коммуникативного интереса, что в свою очередь будет содействовать активизации и расширению возможностей самостоятельной работы студентов по овладению английским языком, как на занятии, так и во внеурочное время.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Бурко Н. В.,
декан факультета гуманитарных
и естественнонаучных дисциплин
Орловского аграрного университета,
к. филол. н., доцент

Современная система высшего образования претерпевает ряд значительных преобразований, обусловленных вступлением России в Болонский процесс и интеграцией в мировую образовательную систему: переход на уровневую систему образования, введение образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО), актуализация стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3+), разработка стандартов четвёртого поколения, расширение вариативности образовательных программ, изменение их цели, задач, содержания, внедрение инновационных методов организации и управления учебным процессом, информатизация образовательного процесса и т. д. Основой развития современной системы высшего образования является модернизация всех её подсистем и происходящих в них процессов.

В основу модернизации отечественного высшего образования положен компетентностный подход, который нашёл отражение во ФГОС ВПО по всем направлениям подготовки. Все необходимые для освоения обучающимися компетенции здесь объединены в две группы: общекультурные и профессиональные компетенции.

«Под общекультурными компетенциями подразумеваются наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости компетен-

ции, формирование которых осуществляется в рамках каждого учебного предмета, т. е. они надпредметны»¹.

Коммуникативная компетенция относится к группе общекультурных компетенций, т. е. это универсальная, фундаментальная, междисциплинарная компетенция, которая необходима в различных жизненных, учебных, производственных ситуациях.

Понятие «коммуникативная компетенция» разными исследователями определяется по-разному. Т. А. Лебедева отмечает, что «количество и состав компонентов коммуникативной компетентности у разных авторов не совпадает, расположенность их относительна, что выдвигает на первый план разные компоненты содержания»².

О. М. Казарцева считает, что коммуникативная компетенция – «это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения»³. По мнению Ю. М. Измайловой и Е. М. Пискаревой, «коммуникативная компетенция может быть определена как средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте»⁴. Е. М. Кузнецова полагает, что коммуникативные компетенции «способствуют формированию линии адекватного коммуникативного поведения личности в условиях взаимодействия с различными коммуникантами, коллективами и сообществами, в том числе с представителями иных профессиональных, политических, социокультурных сообществ»⁵. С. В. Шермазанова определяет коммуникативную компетенцию как «способность реализовать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения с учётом социальных норм поведения и ком-

¹ Бегидова С. Н., Поддубная Т. Н., Агошкова О. В. Классификация общекультурных компетенций бакалавра по направлению подготовки 040400.62 «Социальная работа» как основа реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. Выпуск 2. 2011.

² Лебедева Т. А. Проблемы риторического анализа как компонента урока риторики и приёма формирования коммуникативной компетенции // Филологический вестник / Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсеньева. 2000. Выпуск 1. С. 262.

³ Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие. М., 1998. С. 10.

⁴ Измайлова Ю. М., Пискарева Е. М. Формирование коммуникативной языковой компетенции и её компоненты [Электронный ресурс]. Саратов: Институт развития бизнеса и стратегий СГТУ, 2010. URL: http://rgupenza.ru/mni/content/files/10_1_Izmajlova,Piskareva.pdf.

⁵ Кузнецова Е. М. Реализация компетентностного подхода в лингвистическом образовании: к вопросу о значении общекультурных компетенций // Язык и культур. 2012. № 3. С. 84.

муникативной целесообразности высказывания»¹. Авторы учебника «Русский язык и культура речи» под редакцией В. Д. Черняк под коммуникативной компетенцией подразумевают «умение человека организовать свою речевую деятельность языковыми средствами и способами, адекватными ситуации общения»².

Как видим, представленные определения содержат разное количество и состав компонентов рассматриваемого понятия и выдвигают на первый план различные его стороны: лингвистическую, социолингвистическую, дикурсивную, социокультурную.

Различные подходы формирования коммуникативной компетенции представлены в работах С. А. Гороховой, Е. С. Гричановской, Е. М. Кузнецовой, Е. Н. Сунцовой, С. Ю. Тюриной, Г. А. Шаимовой, И. В. Стасюкевич, Н. С. Долматовой, Ю. В. Ерёмина, Е. И. Пассова и др. Следует отметить, что рассматривается эта проблема как в школьном, так и в вузовском образовании в основном в рамках обучения иностранным языкам (или русскому языку как иностранному). Встречаются, правда, отдельные работы, посвящённые формированию коммуникативной компетенции средствами родного русского языка. Но выполнены они преимущественно учителями общеобразовательных учебных заведений (школ, гимназий) в виде творческих работ, и речь в них идёт о формировании коммуникативной компетенции младших школьников и учащихся среднего звена (Л. А. Поленикова, Ж. Н. Ветрова, Р. Хакимова, О. Н. Богатырёва, В. Г. Новикова). Предполагается, видимо, что к окончанию школы коммуникативная компетенция средствами родного русского языка у учащихся уже должна быть сформирована.

Однако, к сожалению, в настоящее время наблюдается довольно низкий уровень коммуникативных навыков и коммуникативной культуры молодёжи, девальвация духовных ценностей, неуважение к существующим нормам речи. Речь студентов засорена варваризмами, жаргонизмами, вульгаризмами, фактами табуированной фразеологии. Отмечается примитивность форм диалога, которые доступны студентам, низка культура дискуссии и оформления собственных мыслей, собственной точки зрения как в устной, так и в письменной форме.

«Можно говорить о том, что теряется качество и объём взаимодействия между людьми»³, – замечает Е. Б. Максимова. Всё чаще мы видим,

¹ Шермазанова С. В. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современные наукоёмкие технологии. 2010. № 12. С. 103.

² Русский язык и культура речи: учебник / под ред. В. Д. Черняк. М.: Высшая школа, 2002. С. 4.

³ Максимова Е. Б. Формирование коммуникативных компетенций студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. С. 11.

какие серьёзные затруднения испытывают молодые люди в процессе коммуникации и в межличностном, и в деловом общении.

Определённую негативную роль в этом, как ни удивительно, играет информатизация общества, характерная для постиндустриального этапа развития человечества. С одной стороны, мощное увеличение информационных потоков «требуется от личности новых умений по анализу, структурированию, оценке получаемой информации из многообразных источников... С другой стороны, развитие электронных средств связи, расширяющее возможность обмена информацией с помощью электронных сообщений, поиск ответов на многие вопросы в электронных сетях, расширяя познавательные возможности личности, серьёзно сокращает время и желание межличностного общения»¹. Всем, наверное, хорошо знакома картинка: молодые люди вместе пришли в кафе или в парк. Они вместе и в то же время не вместе: изредка перебрасываясь друг с другом парой слов, каждый погружён в свой планшет или телефон, предпочитая живому общению мир виртуальный. «Расширение влияния мультимедийных средств в определённой степени ведёт к разобщению между членами общества. Четко проявляется тенденция того, что сегодня значительной части граждан удобнее общаться с помощью технических средств, чем на межличностном уровне. Закономерно теряется культура межличностного общения – важнейшая составляющая коммуникационной культуры»².

Проблема формирования коммуникативной компетенции в этих условиях является одной из актуальных проблем современного общества. Трансформация образовательной модели в современных условиях (от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь») предполагает иные отношения между участниками образовательного процесса. Студент перестаёт быть пассивным объектом образовательного и воспитательного воздействия, он становится активным субъектом учебного процесса, равноправным партнёром преподавателя в образовательной деятельности. Изменившаяся роль студента нашла подтверждение во ФГОС ВПО третьего поколения, в которых в качестве неукоснительного требования обозначена обязательная доля активных и интерактивных форм и методов обучения.

Изменяется объективная действительность, изменяются требования к выпускникам высших учебных заведений, начинают меняться условия организации образовательного процесса, но участники – субъекты – образовательного процесса не всегда оказываются готовы к изменившимся обстоятельствам, к новым ролям, поскольку это требует серьёзной работы над собой, дополнительных усилий. Тем не менее, находясь в новых условиях существования, субъекты образовательного процесса (и в первую

¹ Там же.

² Максимова Е. Б. Указ. соч. С. 11.

очередь педагоги) вынуждены искать пути решения вставших перед ними проблем, в частности проблемы формирования и развития коммуникативной компетенции современных специалистов в различных отраслях производства и экономики.

В этой ситуации очень важно, на наш взгляд, в условиях вуза развивать коммуникативную компетенцию всех участников образовательного процесса: и обучающихся, и преподавателей – причём не только средствами иностранного, но и русского языка.

И задача эта ложится не только на плечи преподавателей-филологов, но и на преподавателей других гуманитарных, а также и специальных дисциплин, т. к. обучение и общение между субъектами образовательного процесса осуществляется на русском языке, а фундаментальный и междисциплинарный характер коммуникативной компетенции предполагает, что формируется и развивается она в процессе обучения в целом, а не в рамках изучения какой-то одной дисциплины.

Собственно лингвистический компонент коммуникативной компетенции может рассматриваться в неязыковом (в частности в аграрном) вузе в рамках дисциплин «Русский язык и культура речи», «Культура речи и деловое общение», «Русский язык и деловая переписка» и др.

Целью освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» является формирование и развитие коммуникативной компетентности и повышение культуры речи обучающихся, формирование у студентов сознательного и ответственного отношения к речи и понимания того, что полноценное владение речью – необходимое условие становления специалиста в его будущей профессиональной деятельности. Это предполагает, прежде всего, умение оптимально использовать средства языка при устном и письменном общении в типичных речевых ситуациях.

В качестве основных задач, решаемых в рамках данной дисциплины, можно обозначить следующие: повышение общей культуры студентов, уровня гуманитарной образованности и гуманитарного мышления; формирование языковой рефлексии – осознанного отношения к своей и чужой речи с точки зрения нормативного, коммуникативного и этического аспектов культуры речи; формирование способности эффективного речевого поведения в ситуациях делового общения; формирование умения варьировать выбор языковых средств в соответствии с ситуацией общения; развитие навыков устного публичного выступления.

В результате изучения дисциплины студенты должны знать основные понятия и категории русского языка, культуры речи; закономерности функционирования языковых единиц в речи; основные требования, предъявляемые к носителям русского языка при построении устного и письменного высказывания; особенности устной и письменной речи в сфере делового общения; основы логики; этапы подготовки и правила построения публичного выступления; уметь анализировать, обобщать, критически

воспринимать текстовую информацию в учебно-профессиональной, научной и официально-деловой сферах общения; ориентироваться в различных речевых ситуациях, учитывая коммуникативные цели участников общения; адекватно реализовывать свои коммуникативные намерения; создавать и редактировать тексты профессионального и официально-делового назначения в соответствии с нормами современного русского языка и стандартами оформления деловой документации; составлять аннотации, писать конспекты и рефераты; логически верно, аргументировано, ясно и точно строить деловую, научную, публицистическую речь; владеть нормами устной и письменной речи, навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении; навыками подготовки, написания и произнесения устных сообщений. И эти знания и формируемые умения должны постоянно развиваться в процессе всего обучения, быть востребованными, чтобы занятия по русскому языку и культуре речи и приобретённые на них знания не были оторваны от реальной речевой практики. А в реальной действительности преподаватели не всегда обращают внимания на форму изложения мыслей студентами, на соблюдение ими языковых норм при построении ответа, на оформление списка использованной литературы в конце реферата и подчас насаждают ошибочное употребление некоторых языковых единиц (например, агроинженерИя, энергообеспечЕние, ходатАйство, ветеринарИя и т. п.). Поэтому развитие коммуникативной компетенции преподавателей неязыковых вузов – не менее важная задача настоящего времени.

Компетентность преподавателя высшей школы определяется не только базовым образованием, наличием ученой степени, ученого звания, опыта работы, но и особенностью его профессиональной деятельности. Преподаватель вуза, с одной стороны, ведет научно-исследовательскую работу в определенной области знания, это творческая, развивающаяся личность. С другой стороны, он осуществляет сугубо педагогическую деятельность, выступает как методист образовательного процесса, умеющий ставить и решать задачи гуманистического воспитания, устанавливать соответствующий стиль взаимоотношений со студентами и коллегами, организовывать образовательный процесс на основе содружества и сотворчества.

Определяющим фактором педагогического мастерства и культуры преподавателя высшей школы является его психолого-педагогическая и коммуникативная подготовленность. Знания в области педагогики, психологии, основ коммуникации необходимы ему для эффективного решения учебно-воспитательных задач.

В Орловском государственном аграрном университете разработан и внедрён через систему дополнительного образования практикоориентированный курс «Развитие психолого-педагогической культуры преподавателей высшей школы». Он ориентирован в первую очередь на молодых пре-

подавателей высшей школы, призванных обеспечить разработку и реализацию инновационных подходов и методов профессионально-педагогической деятельности. В рамках непрерывного образования данный курс, на наш взгляд, может представлять интерес и для опытных преподавателей, нацеленных на саморазвитие и самореализацию, на использование инновационных подходов и методов в профессионально-педагогической деятельности. Занятия по данной программе позволяют слушателям не только рассмотреть и обсудить отдельные актуальные проблемы современной высшей школы, но и обменяться практическим опытом, творческими достижениями, пополнить педагогическую копилку новыми формами и методами организации учебно-образовательного и воспитательного процессов в вузе.

В предлагаемом курсе целый раздел посвящён коммуникативной составляющей педагогической деятельности. Здесь совместно со слушателями рассматриваются такие темы, как: «Профессиональное общение как процесс развития и установления контактов», «Речевая компетентность в педагогической деятельности преподавателя высшей школы», «Педагогическая технология риторического взаимодействия со студенческой аудиторией», «Речевая прагматика. Речевой этикет в педагогическом общении», «Литературный язык как средство эффективного педагогического взаимодействия». Широко используются активные формы обучения: самодиагностика, тренинги (тренинг общения, тренинг коммуникативных навыков, речевой тренинг «Трудные случаи нормоупотребления», тренинг конструктивных решений конфликтов), дискуссии, деловые игры, круглый стол, проблемные и практикоориентированные методические семинары. Конечно, педагогам сложно приходится, когда перед ними ставится задача не просто поделиться какой-то информацией, но проанализировать ситуацию общения с коммуникативных позиций, провести самоанализ собственного речевого высказывания, речевого поведения коллеги. Тем не менее полученный на курсах повышения квалификации опыт, на наш взгляд, ориентирует педагога на более внимательное отношение к коммуникативной составляющей учебного процесса.

Таким образом, на наш взгляд, формирование и развитие коммуникативной компетенции – процесс непрерывный и обязательный для всех участников образовательного процесса.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

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

Качество общественно-политических, социальных, экономических преобразований в обществе, совершенствование основ духовно-нравственной жизни определяется потенциалом человеческого фактора, знаниями, энергичностью, инициативностью и творческой активностью людей. Огромное значение в данном контексте имеет развитие творческих начал в человеке, способности к преобразованию окружающей действительности. На рубеже XX-XXI веков, когда происходит переход от репродуктивно-педагогической к креативно-педагогической парадигме образования, возникает острая необходимость поиска новых технологий и методик эстетического воспитания, направленного на гармонизацию и развитие духовных способностей человека.

Значимость роли эстетического воспитания в развитии творческих начал личности несомненна. Не случайно многие крупные мыслители прошлого подчеркивали необходимость привнесения эстетического начала в преподавание любого учебного предмета (Платон, И. Г. Песталоцци, Ф. Шиллер и др.).

Между тем в организации эстетического воспитания в системе высшего образования отчетливо виден ряд серьезных недочетов: недостаточное количество или полное отсутствие в учебных планах неязыковых вузов предметов, направленных на духовное развитие студентов; тенденция к экстенсивному пути развития в эстетическом образовании, отсутствие системы эстетического воспитания; практически не востребуемым остается мощный эстетико-воспитательный потенциал многих вузовских учебных дисциплин.

Противоречивость ситуации, сложившейся в педагогической практике, в определенной степени объясняется недостаточной теоретической и практической разработанностью проблемы эстетического воспитания студентов неязыковых вузов.

В этой связи целесообразным и плодотворным представляется решение данной проблемы в процессе обучения иностранному языку, так как эстетический потенциал этого предмета без преувеличения огромен. Преподаватель имеет возможность формировать на занятиях иностранным языком художественную культуру личности студентов в единстве, знаний, ценностных ориентаций, вкусов, идеалов; влиять на повышение уровня эстетики поведения, ориентированной на «диалог культур», уважение точки зрения собеседника, толерантное отношение к партнеру; развивать творческие способности студентов (особую значимость имеют творческая инициатива, творческое воображение, преодоление стереотипов и др.).

В советской педагогике проводился целый ряд исследований проблем эстетического воспитания, но основная их доля посвящена разработке теории и практики эстетического воспитания в средней школе (работы Б. Г. Ананьева, А. В. Бакушинского, П. П. Блонского, Л. С. Выготского,

Б. П. Юсова). Проблемами эстетического воспитания студентов занимались Б. Л. Бахарев, М. В. Веселовская, С. И. Ростов. Вопросы теории эстетического воспитания и творчества исследовали в своих трудах философы (Ю. Б. Боров, М. С. Каган, Н. И. Киященко, В. К. Сктерщиков, Л. В. Тодоров и др.), психологи (Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Я. Пономарев, Б. М. Теплов, П. Торренс и др.).

В конце 1990-х-начале 2000-х гг. было проведено несколько исследований, связанных с изучением различных аспектов эстетического воспитания: рассмотрен потенциал комплексного воздействия средств искусства на когнитивную и эмоционально-волевую сферы личности студентов в процессе социально-эстетического воспитания (М. А. Налбандян, 2000); раскрыты организационно-педагогические проблемы эстетического воспитания и образования студентов в современных условиях России (М. И. Ридняк, 2001); предложена авторская модель освоения эстетических ценностей студентами технических вузов (С. В. Щигельска, 2000) и др.

Процесс эстетического воспитания студентов неязыковых вузов средствами английского языка осуществляется эффективно, если в ходе учебных занятий комплексно реализуются взаимосвязанные и взаимодействующие педагогические условия:

- выявление преподавателем эстетического аспекта в содержании учебного предмета (в данном случае – английского языка) и соответствующая организация форм занятий на основе систематического включения в содержание обучения английскому языку целенаправленно отобранного эстетически ориентированного учебного материала;

- привлечение методов и технологий обучения, направленных на активизацию эстетического отношения студентов к учебному процессу и жизни в целом, в том числе и на разностороннее развитие личности студента, основанное на принципах педагогики искусства (суггестопедический метод, метод побуждения к «вчувствованию» в произведения искусства и эстетическому сопереживанию при их восприятии и др.).

- обеспечение дидактических условий (взаимодействие рационального и эмоционального в учебном процессе; организация на занятиях субъект-субъектного взаимодействия (общения) между преподавателем и студентом; целенаправленное поощрение преподавателем проявлений творческой инициативы и самостоятельной творческой деятельности студентов; систематическое развитие мотивации студентов на повышение уровня эстетического развития; психологически комфортная, дружественная атмосфера на занятиях иностранным языком);

- педагогическая поддержка эстетического развития студентов в различных его проявлениях и активизация их творческой деятельности в ходе применения на занятиях иностранным языком системы специально разработанных заданий, стимулирующих развитие эстетического вкуса, куль-

турного кругозора и эстетического чувства студентов, а навыков компетентного осуществления межкультурного диалога;

- использование эстетического потенциала освоения интонационно-образного своеобразия языка, особенностей раскрытия культуры в лексическом строе, развитие эстетического отношения к объектам культуры страны изучаемого языка, использование на занятиях методов формирования навыков актерского мастерства (перевоплощение и др.).

В конце XX в. значительный вклад в теорию эстетического воспитания внес А. А. Мелик-Пашаев, обосновавший качественно новое понятие эстетического как «отношения к миру, когда человек воспринимает неповторимый чувственный облик предметов и явлений как прямое выражение внутреннего состояния, характера, судьбы, родственной ему самому внутренней жизни и, благодаря этому, более или менее осознанно переживает свою сопричастность всему в мире, онтологическое единство с ним, универсальность собственного существования»¹.

В 1990-е г., в период реформ отечественного образования, были разработаны новые программы эстетического воспитания для школы (Б. М. Неменский, Д. Б. Кабалевский, Б. П. Юсов и др.). В главе особенно отмечена роль ученых Института художественного образования (Е. М. Торшилова, Л. П. Печко, Л. Г. Савенкова и др.). В начале XXI в. учеными была разработана культуросообразная концепция образования, разработанная в рамках комплексной программы РАО «Образование в контексте развития культуры на рубеже XXI века» (В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков, Л. В. Школяр), идеи которой об опоре на систему общечеловеческих ценностей культуры, уважение к традициям национальных культур, не противоречащих общечеловеческим ценностям в образовательном процессе, являются основополагающими для данного исследования. Авторская модель эстетического воспитания студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка имеет своей целью приобщение студентов к различным пластам культуры носителей английского языка, а также помогает студенту гармонично «вписаться» в изменяющиеся жизненные реалии, так как специально подобранные задания направлены на развитие творческой инициативы, эстетического вкуса, эстетического чувства, навыков эстетической оценки, нестандартного взгляда на вещи, выработку умений вести дискуссию и отстаивать свое мнение и др.

Важное значение для создания теоретического фундамента педагогической модели эстетического воспитания студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка имело изучение психолого-педагогических работ, посвященных возрастным (включая физиологические, психологические и социальные) особенностям юношеского возраста: характер

¹ Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству// Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 77.

мотивации, доминирующие ценности, черты познавательной деятельности, творческие потребности и др. (В. В. Давыдов, И. С. Кон, Д. Б. Эльконин, А. Д. Андреева, Л. И. Божович и др.). Описывая юношеский возраст, ученые подчеркивают главную роль мотивационной сферы личности. Так, по мысли Л. И. Божович, в этом возрасте создается новая социальная ситуация развития, когда учебный процесс оценивается молодыми людьми с точки зрения того, что он дает им для будущего. Для нашего исследования важно и то, что именно в юности обостряются способности к «вчувствованию» в состояния других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои – такая идентификация утончает сферу чувствования человека, делая его богаче и одновременно ранимее.

Очевидно, что такие особенности юношеского возраста могут быть использованы при выполнении коммуникативных заданий, анализе различных ситуаций и произведений искусства на занятиях английским языком. Они позволяют успешно справиться с такими заданиями, как вхождение в образ другого человека, участие в дискуссиях и ролевых играх, решение проблемных вопросов и др. Тот факт, что юноши и девушки в поисках ответов на многочисленные вопросы обращаются к различным видам искусства (литература, кино, театр, музыка), позволяет активно повышать культурный кругозор, привлекать для занятий педагогический потенциал общения с произведениями искусства.

Для юности характерно повышенное внимание к внутреннему миру человека, размышления о бытийных основах, нравственных проблемах и т. д. Вместе с достаточно высоким уровнем интеллектуальной зрелости это создает благодатную почву для качественного выполнения сложных лингвокультурологических заданий, связанных, например, с выявлением связи между языковыми элементами и культурой носителей языка и др. Не случайно ученые считают, что юность – это «уникальный период вхождения человека в мир культуры» (А. Д. Андреев), когда он имеет интеллектуальную и физическую возможность много читать, путешествовать, посещать музеи и концерты, «заряжаясь энергией культуры» на всю дальнейшую жизнь. Выявленные черты юношеского возраста определяют основные позиции педагогической работы со студентами в процессе эстетического воспитания на занятиях иностранным языком (высокая эмоциональная насыщенность занятий, тщательный отбор и яркая презентация произведений искусства, принцип диалогизма, подразумевающий уважение к многообразию эмоциональных впечатлений, создание дружеской атмосферы занятий и др.).

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

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

XXI век, по признанию ЮНЕСКО, является «веком полиглотов». Это означает, что знание одного или нескольких иностранных языков становится необходимым условием конкурентоспособности на рынке труда в современном обществе.

Процессы глобализации, происходящие в обществе, выдвигают перед образованием вообще и языковым образованием – в частности приоритетные задачи, среди которых подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды, формирование коммуникативной компетенции и способности успешно сотрудничать с представителями разных национальностей, социальных групп и конфессий.

На современном этапе развития общества иностранный язык выступает средством межкультурного общения, а само образование призвано из репродуктивного стать развивающим. Современная педагогическая наука и различные образовательные практики учитывают необходимость дальнейшего осуществления процессов демократизации и гуманизации социальной жизни, формирования общества, в котором на первый план выступает уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого отдельно взятого человека.

Становление личности современного специалиста осуществляется в условиях развития культурного многообразия общества. Профессиональная подготовка, осуществляемая в рамках образовательной организации МВД России, должна быть ориентирована как на овладение будущим специалистом профессионально значимых компетенций, но и на становление и совершенствование личностных качеств, которые являются неотъемлемыми составляющими профессионализма.

Следовательно, формирование поликультурной личности должно занимать значительное место в подготовке квалифицированного специалиста для работы в органах внутренних дел.

Согласно «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации», принятой в 2012 году, главные цели развития поликультурного образования тесно связаны с общей стратегией модернизации образования в России, на основе учета социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан. Таким образом, в едином поликультурном образовательном пространстве интересы каждой личности полностью совпадают с интересами общества и государства.

Поликультурное образование базируется на отношениях взаимодействия и взаимообогащения культур, принятых международным сообществом в качестве императива культурной политики.

Поликультурное образование – это узнавание человеком культуры, возможность его самореализации в поликультурном мире, не теряя взаимных контактов с родным языком и культурой, что содействует идентификации личности в обществе, представленном множеством культур и его интеграции во всемирное поликультурное пространство¹.

Необходимо отметить особую роль, отводимую дисциплине «Иностранный язык», поскольку перед преподавателями языковых дисциплин поставлена задача по подготовке квалифицированных специалистов, владеющих широким спектром общекультурных и профессиональных компетенций. Специалистам, работающим в органах внутренних дел, необходимо знать особенности делового взаимодействия с людьми различных национальных культур, так как от этого часто зависит жизнь сотрудника полиции. Необходимо подчеркнуть, что знание иностранных языков позволяет сравнивать обычаи и традиции своей страны с другими в контексте диалога культур, дает возможность воспринимать многообразие мира, терпимо и толерантно относиться к картинам иного видения мира и иного уклада жизни.

В этой связи стоит акцентировать внимание на выявлении и изучении особенностей национальных и культурных различий разных стран. Ясно, что одного знания иностранного языка крайне недостаточно для полноценного общения с людьми, представляющими иные культуры: каждая фраза на иностранном языке представляет отпечаток другого мира и непохожей культуры, «за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире»².

При обучении иностранным языкам необходимо знакомить обучающихся с миром и культурой народов изучаемых стран, что, несомненно, будет способствовать созданию единого европейского культурного пространства, требующего не только знания иностранного языка, но и восприятия иной культуры, также как и толерантного отношения к ней³.

При обучении иностранному языку в качестве средства формирования поликультурной языковой личности целесообразно применять Интернет-дискурс.

¹ Макаренко И. А. Языковое поликультурное образование как фактор формирования толерантного сознания личности [Электронный ресурс]. URL: http://www.pggu.ru/researches/konf/N4_lem.doc.

² Колоницкая О. Л. Сущность и содержание гуманистических технологий в техническом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. Вып. 11. 146 с.

³ Макаренко И. А. Указ. соч.

Существование самой сети Интернет подтверждает факт глобализации мира и наилучшим образом может использоваться для исследования идей культурной глобализации на основе сочетания всеобщего, национального и индивидуального. Интернет-дискурс служит уникальным инструментом для формирования поликультурной личности, соответствующей требованиям новой глобальной ситуации. Преподаватели кафедры иностранных языков УрЮИ МВД РФ постоянно осуществляют разработку различных комплексов методических материалов, направленных на формирование поликультурной языковой личности посредством освоения некоторых культурных концептов универсального, этнокультурного или индивидуального типов.

Таким образом, формирование поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам предполагает приобретение обучающимися знаний о новой концептосфере общемирового, национального и личностного характера, а также установление трансконцептных связей и отношений.

РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Егорушкина Т. Д.,

доцент кафедры Академии ФСО России,
к. пед. н.

В современной ситуации развития общества преподаватели как военных, так и гражданских вузов в своей повседневной практике ощущают влияние новой гуманистической парадигмы образования, которая существенно отличается от образовательной теории и практики прошлого века. С позиции развивающегося демократического государства и построения российского гражданского общества, современная педагогика целенаправленно исходит из того, что новую парадигму образования должна отличать его гуманистическая направленность, основным импульсом и предпосылкой воспитательно-образовательной деятельности которой является уважение к личности, повышение уровня ее общей культуры и становление ее гражданственности.

В современных условиях задача преподавателя вуза – всесторонне содействовать организации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей личности, развитию познавательной, социальной, профессиональной и творческой активности.

Переход к гуманистической парадигме образования нацеливает преподавателей на обращение к каждому обучающемуся как ценности, с его индивидуальными интересами, способностями, потребностями, наклонностями, интересами и возможностями.

Говоря о профессиональном военном образовании, следует подчеркнуть, что наряду с предметной подготовкой военного специалиста не менее важную роль играют и общеобразовательные гуманитарные дисциплины, способствующие развитию способностей обучающихся, приобретению опыта их совместного общения и взаимодействия. Ведь для выпускника военного вуза помимо компетентности в своей деятельности важны и умения реализовать себя через общение, установить деловые отношения, разрешить конфликтную ситуацию, сообщить и разъяснить свои предложения и др. Не менее значительным является и знание индивида о себе самом – как о профессионале, так и о личности.

Неоценимой становится роль такого предмета, как «Иностранный язык», который способствует реализации воспитательного и образовательного потенциала по отношению к развитию личности каждого обучающегося и с точки зрения многих специалистов является средством для дальнейшего профессионального роста.

В процессе изучения иностранного языка принципиальное значение приобретают отношения преподаватель-обучающийся, ориентированные на индивидуализацию процесса обучения. Индивидуально-личностный подход к обучающимся обеспечивает на практике высокую эффективность усвоения материала дисциплины, способствует развитию языковой направленности личности, мотивации к изучению иностранного языка.

Одним из основных требований к содержанию современного образования в военных вузах является обеспечение его наукоемкости, что предполагает развитие способностей обучающихся к анализу большого объема данных в сфере профессиональной деятельности, синтезу исследуемого материала, владению информационно-телекоммуникационными системами и т. д.

Практика преподавания иностранного языка в военном вузе показывает, что очень важно, когда преподаватель сориентирован на изучение межпредметных связей дисциплины. Это позволяет вносить коррективы в структуру материала, предлагаемого обучающимся для изучения и анализа, учитывать знания, полученные ими по другим дисциплинам, а так же для организации обучения иностранному языку, когда изучаются объемные темы, требующие применения знаний из разных научных областей.

При этом уровень освоения содержания дисциплины всегда зависит от выбранной преподавателем стратегии, мотивации личности, создаваемых педагогических условий и т. д.

Вместе с тем, курсанты, как и студенты гражданских вузов, предъявляют большие требования к подготовке преподавательского состава к ведению занятий. Обучающиеся хотят видеть активного, инициативного, нацеленного на саморазвитие преподавателя, способного осуществить реализацию современных концепций вуза в организации обучения и воспитания. Такой преподаватель всегда востребован и интересен обучающимся.

КОНТРОЛИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧАСТНОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ МВД РОССИИ

Котова Г. В.,

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

Обучение иностранным языкам (ИЯ) в институциональных условиях, будучи управляемым процессом, имеет в качестве одного из важнейших инструментов управления институт контроля, который представляет собой системно-установленную совокупность мер, некую модель, построенную на методологической основе современной методики обучения ИЯ и,

следовательно, адекватно отражающую в себе цели, содержание, средства контроля (формы, виды, приемы), а также учитывающую базовые лингводидактические принципы, важнейшими из которых являются принципы объективности, экономности, действенности, надёжности, адекватности (условиям обучения), валидности (соответствие и пригодность конкретного вида контроля для оценивания качества знания конкретного содержания) и некоторые другие¹.

Частная методика преподавания ИЯ в юридическом вузе МВД РФ, являясь методико-дидактической моделью, которая функционирует в условиях специализированного вуза МВД и строится на базовых концепциях обучения ИЯ, имеет в своем арсенале самые различные виды контроля учебно-процессуального характера, а именно: диагностический (вначале обучения вообще или предваряющий введение какой-либо темы), текущий, в том числе оперативный (для установления степени успешности усвоения материала), рубежный, или периодический, констатирующий уровень качества знаний на определенном этапе семестра, по сути, контрольный срез знаний на конкретный момент обучения, а также промежуточный (в конце семестра) и итоговый, показывающий результаты на завершающем этапе обучения (экзамен). Одновременно с этим, в методическом плане частная методика указанного выше типа практикует такие виды контроля, которые предполагают применение как традиционных устных (в режиме индивидуального, фронтального, минигруппового и взаимного опроса), так и письменных форм контроля (составление рассказа, тематического блока вопросов, аннотации и т. д.). Письменные формы могут реализоваться также на графическом (создание схем, ассоциограмм, таблиц) и тестовом уровнях. Последний может носить языковой (лексико-грамматический) и речевой (коммуникативный) характер. При этом если языковой тест дискретен (термин А. Ш. Байтукаевой) и имеет целью проверку знания одного конкретного языкового элемента (лексики, грамматического явления), то коммуникативный тест является по своей структуре синтетическим, интегрирующим в качестве исходного условия ряд элементов, знание которых обеспечит выполнение тестового задания. Более того, коммуникативный тест предполагает конструктивные или операциональные действия, поскольку его успешное выполнение связано с умением оперировать языком на уровне речи. Оценка таких тестов носит, как правило, балльно-цифровой или словесно-констатирующий характер, выступающий в виде оценочного суждения. Понятно, что при коммуникативных

¹ Столярова И. В. Системно-комплексный подход к организации педагогического контроля // Иностранные языки в образовательном пространстве технического вуза: сб. Новочеркасск: Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ), 2011. С. 157.

тестах очень важно наличие критериальной шкалы, оговаривающей нормативные показатели в отношении разных уровней достигнутых знаний¹.

Свою нишу в письменных формах контроля занимает перевод как полноправный и важный компонент учебного процесса. В сущности, перевод выполняет компенсаторную функцию в процессе формирования коммуникативной компетенции, т. к. перевод исходного текста, выступающего в виде виртуального коммуниканта, требует от обучаемого знание структурно-семантических основ изучаемого языка, равно как и владение законами перекодирования с помощью средств родного языка и, в конечном счёте, владение не только переводными приёмами, но и словарными нормами употребления родного языка, а также знание вертикального контекста и, наконец, владение достаточно широкими фоновыми знаниями, свидетельствующими о надлежащей глубине освоения родной языковой картины мира.

Таким образом, контроль обученности переводу аккумулирует в себе многие позиции, нацеленные на выявление степени достижения адекватности продукта перевода исходному иноязычному тексту.

Крайне значимым в современных условиях обучения ИЯ предстаёт такой (устный по форме) вид контроля как контрольные нетестовые задания речевого характера. В подавляющем большинстве они могут быть обозначены как креативные, т. к. их выполнение требует творческих усилий и большой ментальной активности обучаемых. При этом режим выполнения таких заданий может быть самым разнообразным (от парной до командной работы), равно как и их масштаб, по сути, целевое предназначение, поскольку их правомерно использовать при проведении текущего, промежуточного, заключительного (по теме, разделу) и других видов контроля.

Подобные, обычно совместные действия, оговоренные в заданиях, могут протекать в пространстве учебной дискуссии, статусно-ролевой игры, проектной работы, составления ассоциограмм и схем с сопутствующим комментарием, а также в виде представления презентаций. Эти формы контроля особенно привлекательны тем, что контроль здесь зачастую способен принимать латентную форму, не сопряжённую с реактивным зажимом, т. е. заведомым эмоциональным ступором и деструктивной напряжённостью, характерными для обычного контрольного опроса, и тем самым может способствовать более объективной диагностике знаний².

Наконец, контролируемыми возможностями обладают компьютерные технологии, реализующиеся на уровне использования контролирую-

¹ Щербина Л. В. Лингводидактическое тестирование как инструмент педагогического мониторинга // Иностранные языки в образовательном пространстве технического вуза: сб. Новочеркасск: Юж.- Рос. гос. техн. ун-т (НПИ), 2011. С. 164.

² Котова Г. В. Контроль усвоения знаний по иностранному языку в контексте инновационной образовательной парадигмы // Инновационные технологии в управлении качеством образования: сб. Благовещенск: Даль ГАУ, 2008. Часть 1. С. 41.

щих мультимедийных программ, отличающихся достаточно высокой интерактивностью (наличием обратной связи) и на этой основе стимулирующих мотивацию изучения и развивающих навыки самоконтроля.

Значительным контролирующим потенциалом отличаются и интерактивные доски. К позитивным качествам контроля на основе данного мультимедийного средства можно отнести динамизм, малую временную затратность, большой диапазон применения, охват учебной аудитории, эстетическое начало работы с доской.

Необходимо подчеркнуть, что арсенал оценочных приемов, пригодный для контроля качества знаний курсантов, сохраняет актуальность и правомерность своего применения также и в отношении слушателей, постигающих иностранный язык в условиях заочной формы обучения, поскольку и в последнем случае обучение данной дисциплине также нацелено на формирование всех видов речевой деятельности и носит комплексный характер, что обуславливает многовекторность в системе контроля, где каждый структурный элемент предстает в виде блока контрольных вопросов. При этом если первые два блока вопросов охватывают перечень грамматических и соответственно лексических тем, знание которых проверяется в формате выполнения слушателями контрольных работ, в ходе обзорных занятий, а позднее при переводе экзаменационного текста, то третий блок содержит список устных разговорных тем, знание которых также затем традиционно проверяется в диалогическом или монологическом режимах.

Следует особо отметить, что контролирующая составляющая учебного процесса, осуществляемого в вузе МВД, успешно соединяет в рамках своей сферы как новосозданные современные технологии, так и традиционные приемы, подвергнувшиеся новоосмыслению в соответствии с сегодняшними требованиями лингводидактики в контексте компетентностной парадигмы.

Вместе с тем, практика показывает, что процесс оценивания качества знаний требует внесения некоторых корректировок оценочного диапазона. Однако, сохранение статус кво, т. е. реально существующей пятибалльной шкалы как основного показателя достигнутых результатов и не в последнюю очередь специфика образовательного пространства режимного вуза, каковым является ДВЮИ МВД России, с ее ограничениями и предписаниями по выполнению уставных обязанностей на настоящее время в целом позволяют оперировать имеющимся традиционным оценочным инструментарием и осуществлять контроль на достаточно объективной основе. Данное обстоятельство, на наш взгляд, вовсе не входит в противоречие — особенно при тестовом контроле — с так называемым принципом «кванти-

фикации», т. е. выражения результата проверки определенным числом, соответствующим конкретному уровню достигнутых знаний и умений¹.

Преимущество этого метода состоит в том, что содержание текста дает возможность представить материал в виде набора подлежащих проверке пунктов / позиций (items) и тем самым позволяет произвести развернутую квантификацию. Разумеется, разработка подобной оценочной шкалы обязательно должна быть, как минимум, локально стандартизирована во избежание произвольности и субъективности на этапе проверки. Такая методика оценивания, как известно, давно используется при проверке переводов, когда исходный аутентичный текст условно дробится на определенное количество сложностей, каждая из которых наделяется бальным статусом. Безошибочное преодоление этих сложностей, таким образом, в процессе контроля получает итоговое цифровое выражение в виде достигнутого общего числа баллов (пунктов). Аналогичная техника широко используется, как правило, при проведении конкурсных мероприятий, где требуется детальный и суммарный учет целого ряда предварительно оговоренных критериев.

Важным является здесь и то, что фонд оценочных средств, ставший сегодня обязательной частью рабочих учебных программ, позволяет наиболее полно систематизировать критерии и требования, которые должны предъявляться обучаемому, конкретизируя позиции и степень их учета обучаемым при ответе в ходе контроля (проверки). Подчеркнем, что паспортизация фонда оценочных средств осуществляется в строгом соответствии с перечнем контролируемых компетенций в рамках отдельных разделов (тем) и выражается на бальном уровне в диапазоне существующей пятибалльной системы.

Так или иначе, квантитативная методика выступает сегодня в условиях нашего вуза только в качестве вспомогательного средства, т.к. ввиду уже указанных причин при мониторинге знаний продолжает сохраняться традиционно практикуемая система оценок, имеющая, как понятно, свои негативные качества, которые проявляются, прежде всего, в недостаточной дифференциации шкалы оценочных критериев подвергающихся контролю знаний, особенно при оценивании низкого уровня знаний, что позволяет утверждать, что оценка «единица», в сущности, имеет лишь порицательно-воспитательное значение и на практике у преподавателя на вооружении только четыре реально функционирующих оценочных балла. Тем не менее, определение степени глубины и качества усвоенных курсантами и слушателями знаний, равно как и сформированных компетенций в соответствии с требованиями, предъявляемыми рабочими программами учебной дисциплины Иностранный язык, можно осуществить вполне объек-

¹ Горбатенко О. Г. Система оценки качества обучения в зарубежных странах (США, Англия, Нидерланды) // Профильно-ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: сб. М.: РУДН, 2011. С. 123.

тивно при условии регулярного включения элементов и аспектов контроля в канву учебной деятельности – в процессе семестровых занятий, проверки текущих, промежуточных и итоговых (по теме, разделу, курсу) работ обучающихся, опираясь на базовую шкалу оценочных показателей (в терминах «отлично» – «хорошо» – «удовлетворительно» – «неудовлетворительно») и таким образом адекватно квалифицировать уровень успеваемости в системе существующих оценочных координат.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Иванова О. Ю.,

заведующий кафедрой иностранных
языков Орловского государственного
университета, к. п. н., доцент

Инновационные процессы в системе высшего образования характеризуются не только существенными изменениями в содержании обучения и воспитания, переходом на многоуровневую систему профессиональной подготовки специалистов, фундаментализацией и гуманизацией образования, но и кардинальными изменениями в контрольно-оценочной деятельности. Необходимость формирования профессиональных компетенций будущих выпускников вуза, то есть комплекса способностей применять знания в реальной жизненной ситуации и определенных личностных качеств, является одной из наиболее актуальных проблем современного образования. В системе высшей школы дисциплина «Иностранный язык» становится инструментом усиления личностного потенциала будущих специалистов, повышения их профессиональной компетентности.

В связи с разработкой Национальной системы оценки качества образования в России и введением федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования особенно актуальным является вопрос организации научно-обоснованной и объективной системы педагогического контроля и методик диагностирования знаний студентов.

В практике образования важную роль играет контроль качества усвоения учебного материала, а проблема измерения и оценки результатов обучения является одной из самых важных в педагогической теории и практике. Поэтому непрерывно разрабатываются и используются разнообразные, в том числе и наиболее прогрессивные, мобильные, объективные и эффективные, современные информативные средства контроля.

Достоверные, теоретически обоснованные измерения и оценки результатов обучения дают информацию о ходе педагогического процесса,

учебных достижениях каждого обучающегося, позволяют выявить влияние тех или иных факторов на процесс обучения и его результаты. С помощью различных видов контроля выявляются достоинства и недостатки методов обучения, устанавливаются взаимосвязи между планируемыми и достигнутыми уровнями обучения, оцениваются учебные достижения и выявляются пробелы в знаниях студентов, определяется эффективность методов обучения и совершенствования содержания образования.

Педагогический контроль (далее по тексту ПК) является важнейшим компонентом педагогической системы и частью процесса формирования профессиональных компетенций будущих выпускников. Сущность ПК заключается в своевременной проверке, оценивании процесса усвоения знаний студентами, анализе результатов, выявлении тенденций, динамики, прогнозировании дальнейшего протекания учебного процесса, принятии необходимых решений.

Контроль – это подсистема в рамках системы обучения в целом, реализующая присущие ей функции, имеющая собственный объект, свои методы и виды. Так, в процессе языкового образования выделяют следующие функции контроля:

1. Диагностическая функция заключается в том, чтобы своевременно обнаружить успешность или неуспешность учения и в зависимости от обнаруженных результатов строить дальнейшую обучающую деятельность. Данная функция реализуется в ходе всего процесса овладения языковым материалом и развития речевых коммуникативных умений, что обеспечивает получение сведений об их качественных изменениях в ходе всего образовательного процесса.

2. Управленческая функция проявляется в осуществлении обратной связи, показывающей обучающемуся и преподавателю уровень успехов. Значение данной функции контроля определяется тем, в какой мере с помощью контроля обеспечивается грамотное протекание процесса обучения.

3. Корректировочная функция контроля реализуется в двух направлениях: коррекция обучающих упражнений и достижение адекватности приемов контроля учебным задачам.

4. Оценочная функция предусматривает оценку процесса деятельности обучающихся и оценку результата их учебной деятельности. В результате оценки деятельности обучающихся преподаватель выносит самооценку своей собственной обучающей деятельности, выявляет степень и характер необходимой ее коррекции.

5. Стимулирующая и мотивирующая функция. Анализ учебной деятельности студентов свидетельствует о том, что контроль небезразличен обучающимся. Для большинства из них это, прежде всего, возможность получить удовлетворение от результатов своего учебного труда и желание всегда быть успевающим в учебе. У неуспевающих же результаты кон-

троля вызывают неудовлетворенность, но вместе с тем надежду на исправление создавшегося положения. В ожидании результатов контроля обучающиеся дисциплинируются, мобилизуются. Тем самым поддерживается интерес к учению.

6. Планирующая функция. Ее значение определяется тем, в какой мере с помощью контроля можно достигать эффективности в планировании усвоения учебного материала и использования приемов обучения, содержания и протекания учебной деятельности студентов, своей собственной обучающей деятельности, а также в планировании объектов и приемов контроля.

7. Обучающая функция предполагает совершенствование знаний, навыков и умений в ходе выполнения контролирующего задания. Как правило, контролирующее задание, являясь привычным, знакомым обучающимся, всегда включает элемент новизны в содержательном и информативном плане, расширяя тем самым познавательный кругозор будущих специалистов.

Важное место в процессе формирования профессиональных компетенций будущих выпускников вуза занимает выбор оптимальных методов и видов контроля за результатами учебной деятельности. В педагогической науке под методами контроля понимают способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной и других видов деятельности обучающихся и педагогической работы преподавателя. В процессе обучения в различных сочетаниях используются методы устного, письменного, практического (лабораторного), самоконтроля обучающихся.

Наряду с методами контроля в научных и научно-педагогических источниках выделяют виды контроля. Существуют различные подходы к классификации видов контроля:

- по масштабу целей обучения: стратегический, тактический, оперативный;
- по этапам обучения: текущий (промежуточный), итоговый, предварительный, рубежный (тематический);
- по временной направленности: ретроспективный, предупредительный, опережающий;
- по частоте контроля: разовый, периодический, систематический;
- по ширине контролируемой области: локальный, выборочный, сплошной;
- по организационным формам обучения: индивидуальный, групповой, фронтальный;
- по формам социальной опосредованности: внешний или социальный, смешанный или взаимоконтроль, внутренний или самоконтроль;
- по видам учебных занятий: на лекциях, семинарах, практических и лабораторных работах, на зачетах, коллоквиумах и экзаменах;

- по способам осуществления контроля: письменный, устный, стандартизированный и др.

В учебном процессе все функции тесно взаимосвязаны и, теоретически, любой вид контроля может реализовать в той или иной мере все функции педагогического контроля. Но, как правило, эксперты выделяют наиболее четко проявляющиеся функции в различных видах и формах педагогического контроля. Наиболее часто используемыми формами контроля знаний студентов являются устные и письменные экзамены и зачеты, устные и письменные опросы, контрольные и лабораторные работы, дидактические тесты и тестовые задания, проектные работы, рефераты и др.

Учитывая специфику иностранного языка как учебного предмета целесообразно различать следующие виды контроля: итоговый, рубежный, текущий и предварительный. Обратимся к более подробному рассмотрению выявленных видов контроля.

Для того, чтобы успешно построить преподавание, необходимо установить уровень подготовки обучающихся. Предварительный контроль осуществляется преподавателем до того, как начинается изучение дисциплины «Иностранный язык», модуля или темы. Объектом контроля в этом случае будет уровень сформированности речевых умений и отдельных языковых навыков. Предварительный контроль позволяет преподавателю определить необходимую и допустимую степень сложности изложения материала и характера построения занятия, а обучающемуся – актуализировать уже имеющиеся у него знания, повысить осознанность восприятия, интерес к материалу, самостоятельность в последующей работе.

Особое значение для эффективности учебно-воспитательного процесса имеет текущий контроль. Он позволяет видеть процесс становления умений и навыков, заменять отдельные приемы работы, вовремя менять виды работы, их последовательность в зависимости от особенностей той или иной группы обучающихся. Поскольку этот вид контроля осуществляется в процессе становления речевых умений, то основным его объектом является степень сформированности языковых умений и навыков. В отдельных случаях возможен контроль какого-либо отдельного вида речевой деятельности. В процессе текущего контроля используются обычные упражнения, характерные для формирования умений и навыков пользования языковым материалом, и речевые упражнения. Данный вид контроля определяет качество, глубину, объем усвоения знаний; имеющиеся недостатки, меры их устранения; уровень овладения навыками самостоятельной работы, пути и средства их развития. Он осуществляется преподавателем в ходе повседневной учебной работы и проводится в пределах обычных организационных форм занятий.

Главная задача рубежного контроля состоит в том, чтобы определить степень усвоения обучающимися модуля в целом, их способности связать

учебный материал с уже усвоенными знаниями. Объектом данного вида контроля являются речевые умения. Однако следует при этом уточнить, что не все виды речевой деятельности могут подлежать проверке. Кроме того, проверка будет носить фронтальный, а не индивидуальный характер.

Итоговый контроль есть контроль степени овладения обучающимися коммуникативными умениями и в целом коммуникативной компетенцией на том или ином уровне. Не вызывает сомнения тот факт, что такой контроль уместен и возможен только в конце курса обучения или по завершении учебного года. Итоговый контроль должен учитывать результаты текущего и рубежного контроля. Он может быть организован в ходе итоговых контрольных собеседований, зачетов, экзаменов.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что контрольно-оценочная деятельность позволяет выявить качественно – количественные характеристики результатов обучения, оценить, какая часть программного учебного материала освоена студентами. Педагогический контроль помогает соотнести результаты обучения с мотивами студентов, установить ценность полученных результатов, их значимость, соответствие ожиданиям и интересам обучающихся. Таким образом, при реализации ФГОС ВПО эффективность процесса формирования профессиональных компетенций будущих выпускников вуза во многом зависит от организации научно-обоснованной и объективной системы педагогического контроля и методик диагностирования их знаний.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Имамутдинова Ф. Р.,
заведующий кафедрой иностранных
и русского языков Уфимского
юридического института МВД России,
к. филол. н., доцент

Ведущая роль в профессиональной подготовке сотрудников правоохранительных органов, несомненно, принадлежит профилирующим кафедрам. Однако практика показывает, что только общими усилиями всех учебных дисциплин гуманитарного, социального и экономического, информационно-правового и профессионального учебного цикла ФГОС ВПО можно содействовать формированию и совершенствованию поликультурной языковой личности сотрудника правоохранительных органов.

Фундаментальное профессиональное образование будущих сотрудников правоохранительных органов предусматривает формирование обще-

культурных и профессиональных компетенций, среди которых не последнее место занимает знание русского и иностранных языков.

В ходе реализации новой образовательной парадигмы исключительно важная роль отводится обучению языку – как родному, так и иностранному.

Согласно требованиям ФГОС ВПО третьего поколения курсант должен владеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения и основ профессиональной коммуникации (ОК-15), навыками составления деловых бумаг и служебных документов, осуществлять письменную и устную коммуникацию на русском языке, логично верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-14).

Как известно, специфика иностранного и русского языков в том, что целью обучения является не столько передача лингвистической информации о языковой системе и закономерности ее функционирования в речи, сколько формирование коммуникативной компетенции, необходимых навыков практического использования вышеперечисленных языков в профессиональной деятельности.

Программа курса «Иностранный язык» предусматривает овладение иностранным языком как средством общения и приобретения профессионального опыта, в том числе опыта деятельности правоохранительных органов зарубежных стран, что актуализирует наряду с образовательными целями и воспитательный потенциал иностранного языка, проявляющийся в готовности курсантов представлять свою страну на международных конференциях, приобщаться к духовным ценностям других стран и народов, тем самым содействуя установлению межкультурных и научных связей.

Изучение дисциплин «Иностранный язык», «Русский язык в деловой документации» и «Риторика» в образовательных организациях МВД может предоставить широкие возможности решения задачи формирования поликультурной языковой личности будущего специалиста.

В рамках данной статьи необходимо подробнее остановиться на данных задачах, решаемых под руководством преподавателей.

Первая задача – формирование, развитие, воспитание социально значимой жизненной позиции курсанта, формирование устойчивых социальных качеств, соответствующих требованиям, предъявляемым к будущему сотруднику ОВД. Научить будущего сотрудника органов внутренних дел творчески мыслить, уважительно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социально-культурные различия (ОК-3), работать с различными источниками информации (ОК 16) и эффективно использовать ее в практических целях – это также проблема повышения качества подготовки специалиста.

Основными параметрами развития личности будущего сотрудника ОВД являются гражданское сознание и самосознание, патриотизм, высокий профессионализм, честь и достоинство, профессиональный долг, гу-

манизм, интеллигентность, творчество, инициатива и справедливость. Все перечисленные параметры требуют рефлексивного мышления, самооценки, самоконтроля. Решение этой задачи средствами иностранного и русского языков может соотноситься, прежде всего, с созданием условий реализации в обучении активности курсанта как субъекта учебной деятельности. На первом месте стоит активизация творческого и интеллектуального потенциала личности курсанта; учет эгофактора в образовании; установление партнерских отношений между преподавателем и курсантом; формирование и развитие навыков вербального общения и т. д.

В речевой деятельности в единый процесс вливаются вербальное мышление, язык и речь. Речь – это своеобразный паспорт человека, который точно указывает, в какой среде общается говорящий, как он относится к людям и к языку, каков его культурный уровень. Культура речи – важнейшая часть культуры личности¹.

Любая речь неразрывно связана с мышлением. Познание и творчество не могут существовать без квалифицированного использования интеллектуального инструментария когнитивного мышления человека. В процессе овладения знанием курсанты используют методы, активизирующие когнитивное мышление, такие как сравнение, наблюдение, абстрагирование, анализ, синтез, метод исследования причинных связей, логический метод.

Так, при работе над текстом для полноты понимания информации на уровне значения курсанту необходимо, прежде всего, актуализировать механизм анализа – разложение текста на его элементы. Далее включается механизм сравнения составляющих текст элементов. Метод сравнения как исходная клетка познания всегда используется во взаимодействии с методом абстрагирования, который на уровне мыслительной переработки информации текста проявляется через две свои разновидности: классификацию и обобщение. Обобщение соотносит отдельные факты текста и связывает их. Методом классификации устанавливается иерархия главных второстепенных фактов.

При чтении текста на иностранном языке и при выполнении упражнений требуется применение таких операций, как анализ и синтез. Синтез как метод развития систем от более простого их состояния к более сложному обеспечивает глубину понимания текста на уровне смысла, что определяется умениями оценить изложенные факты, вывести суждения и сделать соответствующий вывод. Методы установления причинных связей ключевых моментов текста и метод их логического объединения используются при подготовке пересказа текста.

¹ Тер-Минасова С. Г. Язык, личность, интернет // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2000. № 4.

Определяя словообразовательные элементы, курсанты анализируют состав слова с точки зрения фонетики и лексикологии. Многие задания в учебном процессе предусматривают анализ грамматических явлений (вычленение необходимой временной формы, формы залога и т. д.). Синтез происходит каждый раз, когда из отдельных словообразовательных элементов составляется слово, а из отдельных слов иностранного языка получается осмысленное предложение.

Курсанты постоянно сопоставляют отдельные явления как внутри языка (элементы словообразования, грамматические формы и т. д.), так и на межъязыковом уровне, полезный материал для которого дают упражнения на интернациональную лексику. Обычно такое сравнение приводит к уточнению смысла слова, употребляемого в русском языке. Этот факт созвучен следующему утверждению Л. С. Выготского: «...овладение иностранным языком поднимает и родную речь на высшую ступень в смысле осознания языковых форм, обобщения языковых явлений, более сознательного и произвольного пользования словом как орудием мысли и как выражения понятия»¹.

Сотрудники правоохранительных органов должны уметь ставить цель, предвидеть и предполагать результаты, потому что от этого в определенных ситуациях может зависеть даже жизнь человека. Подобный труд невозможен без участия воображения. Многие упражнения и задания при изучении иностранного и русского языка направлены на развитие воображения. Особенно это касается игровых моментов обучения, проведения ролевых и деловых игр, участие и обыгрывание условно-естественных ситуаций, что характерно для работы над устной речью. «Представьте себе» – именно с этих слов начинается описание ситуаций общения. Развитию воображения способствуют и задания, побуждающие курсантов дать оценку высказыванию сокурсника и утверждению преподавателя, высказывать и отстаивать свою точку зрения и т. д.

Вторая задача – повышение профессиональной компетентности курсанта. Эта задача успешно реализуется в процессе профессионально-ориентированного обучения русскому и иностранному языкам.

Профориентированный комплексный подход в обучении языкам имеет определенные преимущества. Так, организация взаимосвязанного обучения главным видам иноязычной речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) на базе специально отобранных, с учетом профессиональной направленности текстов – одно из существенных условий в деле формирования у курсантов интереса и положительного отношения к изучению иностранного языка.

¹ Выготский А. С. Собрание сочинений. Т. 2. Проблемы общей психологии. М., 1982. С. 203.

В результате изучения дисциплины «Русский язык в деловой документации» курсант должен знать особенности правописания и употребления юридической лексики в деловой документации, правила составления и оформления текстов документов. Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительной деятельности предполагает обширную речевую практику и сопряжена с подготовкой и оформлением большого количества письменных правовых документов, с передачей и получением разнообразной информации в устной и письменной форме, требующей точного языкового выражения правовых понятий и категорий. Рассматривая профессиональную деятельность сотрудника правоохранительных органов, известный правовед С. С. Алексеев выделил как одно из важных умений – составление юридической документации¹, что требует от специалиста хорошего знания русского языка.

Характерной особенностью профессионально-ориентированного комплексного подхода в обучении иностранному и русскому языку является обеспечение непосредственной связи между содержанием информации, заключенной в учебных текстовых материалах, и содержанием изучаемых дисциплин профессиональной подготовки. При этом важно сотрудничество между кафедрой иностранных и русского языков с профилирующими кафедрами. В процессе реализации такого условия на занятиях курсанты либо узнают что-то новое о своей будущей профессии, либо восстанавливают в памяти то, что они узнали на других занятиях, одновременно усваивая учебный материал.

Новые знания по специальности, черпаемые курсантами в процессе изучения языков, органично вплетаются в систему знаний, полученных в этой области в курсе лекций по специальности, обогащая, дополняя и развивая их. Курсант на деле убеждается в двоякой ценности изучения языков.

Третья задача – повышение общей культуры курсанта, культуры его речевого поведения, речевого общения, в частности. Иностранный и русский язык являются средствами выражения в глобальной социокультурной коммуникации. Развитие речевой культуры предполагает формирование языковой компетенции, т.е. знание языковых норм и правил их употребления в речи (ОК-11, ОК-14).

Язык тесно связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее. Культура, равно как и язык, – это формы сознания, отображающие мировоззрение человека. Язык отражает мир и культуру и формирует личность носителя языка. Нельзя изучать язык как нечто самостоятельное, как некую закрытую систему, нельзя изучать его отдельно от человека. Р. А. Будагов справедливо заметил, что «такие проблемы лингвистики, как язык и общество, язык и культура, язык и мышление, язык и

¹ Алексеев С.С. Введение в юридическую специальность. М., 1976. С. 24.

история, являются проблемами вечными, так как на каждом новом этапе развития общества и науки они раскрываются в новых своих аспектах, в новых гранях, предоставляют специалисту новые материалы. Разумеется, перечисленные проблемы могут расширяться и обогащаться, но они не могут «отменяться»¹.

Практика показывает, что введение в процесс обучения вузов системы МВД России специальных курсов «Русский язык в деловой документации» и «Риторика» способствует формированию языковой и речевой культуры будущего сотрудника правоохранительных органов, готовит к профессиональному общению сотрудников полиции, совершенствует навыки публичного выступления.

В свою очередь, каждый урок иностранного языка – это практика развития межкультурной компетенции, потому что в каждом иностранном слове отражается иностранный мир и иностранная культура, за каждым иностранным словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире².

В процессе взаимосвязанного обучения усвоению лексики (общей и терминологической), чтению и говорению, аудированию, письму, реализуемого на едином профессионально ценном и интересном иноязычном материале, курсанты постоянно совершенствуют умение правильно формировать и формулировать свои мысли, вести беседу и дискуссию, приобретать важные для специалиста умения и навыки общения.

Резюмируя сказанное выше, следует констатировать, что процесс изучения дисциплин «Иностранный язык», «Русский язык в деловой документации», «Риторика» в образовательных организациях МВД оказывает несомненное влияние на формирование будущего специалиста правоохранительных органов, совершенствование навыков общения, логического мышления, развитие интеллекта курсантов и их речевых возможностей в определенных профессионально значимых видах общения.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ

Кашина С. В.,
профессор кафедры Академии
ФСО России, к. филол. н., доцент

Одной из задач изучения иностранных языков, как известно, является формирование социокультурной компетенции. Ни одна учебная дисциплина не способствует в такой степени изучению спектра культур совре-

¹ Будагов Р. А. Язык и речь в кругозоре человека. Москва, 2000. С. 9.

² Там же.

менного поликультурного мира как данный предмет, поскольку язык – это феномен культуры и именно в нем отражается культура носителей конкретного языка, через него она передается от поколения к поколению.

Понимание иноязычной социокультуры дает возможность обучающимся ориентироваться в стратегиях социокультурного поиска в иноязычных культурных сообществах. Оно способствует выбору адекватных, культурно приемлемых форм взаимодействия с носителями изучаемого языка в условиях межкультурного общения.

Процесс формирования социокультурной компетенции невозможен без преодоления так называемой межкультурной интерференции, которая препятствует нормальному общению с носителями языка. Обычаи, традиции, принятые у одного народа, нередко могут вызывать неприятие у другого. Обучение английскому языку иностранных студентов сопряжено с дополнительной трудностью – интерференцией социокультуры языка-посредника, т. е. русской социокультуры.

Таким образом, при формировании социокультурной компетенции на трилингвальной основе важно соблюдение следующих условий.

1. Преподаватель должен изучить особенности системы родного языка и родной социокультуры обучающихся.

2. Для развития умений и навыков, необходимых для адекватного межкультурного общения, важным условием является предварительный отбор соответствующего языкового материала.

3. С первых же занятий по английскому языку важно знакомить обучающихся с кратким культурологическим портретом страны, который иллюстрируется примерами языкового поведения носителей языка. При этом сами обучающиеся должны осуществлять сопоставление поведения англичан с поведением, типичным для родной социокультуры.

4. Обучая английскому речевому этикету, важно осуществлять сопоставительный анализ формул речевого этикета родного, русского и английских языков, например, формул приветствия, прощания, выражения извинения, благодарности. Это особенно актуально при обучении представителей восточных народов, у которых при обращении нередко используются термины родства. Попутно изучаются невербальные средства общения.

5. Для решения практических задач формирования социокультурной компетенции и реализации сопутствующих развивающих и воспитательных целей обучения иностранному языку обязательна опора на социокультурные универсалии. Здесь неоценимую помощь может оказать сопоставительный анализ произведений народного творчества, в частности, пословиц и поговорок на английском, русском и родном языках. У каждого народа немало пословиц и поговорок, в которых отражаются общечеловеческие ценности.

6. Источником интерференции могут быть и невербальные формы коммуникации, поэтому с первых занятий необходимо проводить сопоставительный анализ невербальных паралингвистических средств передачи смысловой информации: интонации, жестикуляции, мимики. Например, источником интерференции может служить рукопожатие, так как его вид у многих народов отличается: у европейцев, американцев оно выполняется правой рукой, а у некоторых восточных народов оно производится двумя руками.

7. Преподавателю важно проинформировать обучающихся и о расстоянии, разделяющем собеседников у разных народов, так как нарушение принятой дистанции может привести к коммуникативному дискомфорту или конфликту. Дистанция между коммуникантами в значительной мере зависит от национально-культурных особенностей конкретной страны.

8. Важным условием формирования поликультурной личности и интернационального воспитания является проведение внеаудиторных мероприятий, посвященных сопоставлению родной, русской и англоязычной социокультур. Эти мероприятия имеют огромный потенциал в деле формирования общекультурных компетенций и интернационального воспитания.

Важно заметить, что правила этикета отражают стиль жизни доминирующей социальной группы людей. В современном англоязычном обществе такой группой является средний класс, и нормы именно этого класса подлежат изучению в первую очередь. Но не следует забывать, что индивидуальные особенности поведения людей могут в значительной степени отличаться от принятых правил этикета.

Таким образом, разрабатывая стратегию формирования социокультурной компетенции у иностранных обучающихся, преподавателю, прежде всего, необходимо ориентироваться на их опыт общения на родном языке, а также использовать приобретенные ими знания в области русского языка.

СРЕДСТВА СИНХРОННОЙ И АСИНХРОННОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Карпова И. В.,

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 условиях становления информационного общества интенсивно развиваются компьютерные и телекоммуникационные технологии, существенно расширяющие возможности для самореализации каждого человека. Данная тенденция обуславливает активное использование Интернет-ресурсов во многих сферах общества. Информатизация образования наблюдается не только в рамках естественно-математических, но и гуманитарных дисциплин. Различные средства мультимедийных технологий позволяют не только оптимизировать преподавание учебного предмета, но и сделать процесс его усвоения более увлекательным.

Успех в обучении посредством коммуникации в Интернете доказан многими исследованиями и опросами, которые подтверждают не только повышение уровня владения языком или развитие межкультурной компетенции учащихся, но и рост мотивации, как только результаты его труда публикуются в интернете для широкого круга пользователей (например, в блоге).

Основными критериями эффективной образовательной среды при обучении иностранным языкам являются коммуникативность, аутентичность общения, наличие культурного контекста, автономность и интерактивность. В этой связи широкими дидактическими возможностями обладают Интернет-технологии. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку рассматриваются как один из способов развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Здесь играют роль не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания.

Оптимизация самостоятельной работы является важнейшим резервом повышения эффективности учебного процесса в условиях информатизации образования и ограниченного количества учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка в вузе. Самостоятельная работа учащихся, грамотно интегрированная с современными Интернет-технологиями, способна существенно повысить эффективность обучения.

Выделяют две основные группы самостоятельной деятельности, осуществляемой учащимися / студентами в сети Интернет при изучении иностранного языка, которые представляют собой спланированный и контролируемый учебный процесс, требующий от преподавателя особых знаний, умений и навыков по работе с компьютером и сетью Интернет, а также знания методик по использованию и интеграции Интернет-технологий в процесс обучения иностранным языкам:

1) самостоятельная работа с электронными ресурсами, в которую входят: специально организованный поиск, анализ и преобразование информации, а также специально организованное участие в веб-проектах, позволяет использовать информацию из сети Интернет в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам при помощи различных поисковых систем (Yandex, Rambler, Yahoo, Google и т. д.);

2) интернет-коммуникация, к которой принадлежит специально организованное общение посредством электронной почты и форума, соцсетей, так называемых мессенджеров и т. д.

Всё большую популярность при обучении иностранным языкам приобретают веб средства синхронной и асинхронной коммуникации.

Средства синхронной коммуникации позволяют общаться в Интернете в режиме реального времени. К таким средствам относят в первую очередь чаты (ICQ, Skype, Yahoo Messenger), виртуальные классы на основе сервисов RealtimeBroad, Whiteboard, Elluminate и др.

Асинхронная коммуникация представляет собой общение в несовпадающих временных отрезках, неодномоментную коммуникацию с помощью различных средств передачи информации между двумя и более участниками. Таки средствами являются электронная почта, аудиопочта (Springdoo, HandyBits), форумы. Данные веб-средства обеспечивают отсроченный доступ к информационным материалам при автоматическом их сохранении с возможностью подключения к ней в течение длительного времени.

Коммуникация в социальных сетях (Facebook, VK и др.) может относиться к обеим формам, в зависимости от статуса собеседника (on-line / off-line).

Потенциал веб-коммуникации состоит в её интерактивности, т. е. в непосредственном взаимодействии с преподавателями, сверстниками, носителями языка, а также в возможности расширить знания о культуре страны изучаемого языка. При этом иностранный язык выступает не как цель общения, а как средство, что имеет большую ценность.

Возможности веб-средств при обучении иностранным языкам определяют различные задачи, которые можно решать в учебном процессе:

- развитие умений иноязычного общения в разных сферах и ситуациях;
- формирование и совершенствование языковых навыков;
- развитие навыков самостоятельной и исследовательской работы студентов за счет специально организованной деятельности с использованием Интернет-технологий;
- повышение мотивации и создание потребности в изучении иностранного языка;
- реализация личностно-ориентированного подхода посредством учета индивидуальных особенностей обучающихся;
- формирование коммуникативных навыков, знакомство с социокультурными реалиями изучаемого языка.

К критериям, обеспечивающим эффективность средств Интернет-коммуникации, относят:

- Автономность. Являясь одним из основных преимуществ интернета как обучающей платформы, автономность позволяет действовать в соот-

ветствии с потребностями в учебе, с темпами обучения и уровнем обученности. Если учащиеся сами могут определять условия своего обучения в аспекте принципов автономного обучения, автономная среда как фактор успешности обучения не только достойно конкурирует, но и превосходит традиционное коммуникативное занятие.

- Мобильность. Доступ к сети Интернет во внеаудиторное время может осуществляться в зависимости от потребностей учащегося в любое время и практически в любом месте.

- Многофункциональность. Средства синхронной и асинхронной коммуникации позволяют задействовать / развивать несколько видов речевой деятельности одновременно.

- Продуктивность. С точки зрения продуктивности веб-коммуникация является сильным импульсом для изучения иностранного языка в аспекте деятельностного подхода, в ситуации реального / непосредственного общения, например, с носителями языка.

- Интерактивность. На современном этапе развития интернета интерактивность представляется главной идеей концепции Веб 2.0, согласно которой важным является не только потребление, т.е. исключительное прослушивание, прочитывание или просматривание информации, но и активное взаимодействие между людьми в Интернете. Интеграция средств синхронного и асинхронного общения в обучение иностранному языку с их возможностями кооперативного взаимодействия способствует интерактивности учебного процесса.

Специфика обучения иностранному языку в вузе создает все необходимые предпосылки для интеграции Интернет-технологий в учебный процесс в качестве инструмента самостоятельной деятельности. Грамотное применение новых видов самостоятельной работы учащихся с использованием Интернет-коммуникации при обучении иностранному языку позволяет значительно оптимизировать образовательный процесс и создавать аутентичные ситуации общения, что способствует в значительной мере повышению уровня мотивации студентов при изучении иностранного языка.

На современном этапе обучения иностранным языкам, когда используются новейшие Интернет-технологии, возникает острая необходимость в разработке новых учебных Интернет-ресурсов, направленных на комплексное развитие и формирование:

- коммуникативно-когнитивных умений (поиск и отбор информации, обобщение, классификация, анализ и синтез полученной информации;
- коммуникативных умений (представление и обсуждение результатов работы с ресурсами сети Интернет);
- умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов, а также выступать в качестве представителя родной культуры, страны, города и т. п.;

- умений использовать Интернет-ресурсы для удовлетворения своих информационных и образовательных интересов и потребностей.

Безусловно, веб-средства интернет-коммуникации при обучении иностранному языку способствуют формированию коммуникативно-речевых умений и информационной культуры учащихся.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

Кулинская С. В.,

доцент кафедры русского
и иностранных языков

Краснодарского университета

МВД России, к. филол. н., доцент

С развитием коммуникативного подхода к преподаванию иностранных языков понятие коммуникативной компетенции стало одним из базовых понятий методики, аккумулировав в себе представления об объекте овладения и целях обучения. В настоящее время коммуникативная компетенция понимается как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения своих программ речевого поведения»¹, как «умение ставить цели и выбирать вербальные тактики для их достижения»², как способность к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, как знания и умения, позволяющие составлять и реализовывать речевые программы.

Формирование у курсантов коммуникативной компетенции на иностранном языке является главной целью педагогических усилий преподавателя и учебной деятельности самих обучающихся. Задача преподавателя сформировать языковую личность курсанта, способную к саморегуляции именно в сфере общения на иностранном языке, так как в условиях быстрого обновления информации невозможно дать обучаемому все знания по иностранному языку, которые ему будут необходимы на протяжении жизни, важно развить в нем интерес к накоплению знаний, к непрерывному самообразованию. В связи с этим правомерно говорить о формировании у курсантов коммуникативной компетенции как способности поддерживать и повышать в процессе образования уровень владения иностранным языком. Способствовать формированию коммуникативной компетенции

¹ Митрофанова О. Д., Костомаров В. Т. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990.

² Арутюнов, Трушина. Современный русский язык для иностранцев и внедрение его в учебный процесс. М., 1990.

должна хорошо организованная работа курсантов под руководством преподавателя.

Для системного формирования коммуникативной компетенции курсантов важно выявить её компоненты с психологических, лингвистических и методических позиций.

С психологической точки зрения коммуникативная компетентность предполагает наличие устойчивой мотивации, соответствующих волевых качеств. Коммуникативная компетенция формируется тем успешней, чем более сам обучаемый проявляет желание овладеть иностранным языком. Следовательно, преподаватель должен создать основания для зарождения потребности в ней. Это можно сделать, интегрируя познавательную деятельность курсантов в систему адекватных технологий учения во время занятий по иностранному языку.

При обучении иностранным языкам необходим постоянно позитивный настрой, мощная система поддержки в виде позитивных убеждений. В процессе обучения часто возникают так называемые ограничивающие убеждения, которые тормозят развитие языковой личности. Примером таких убеждений могут быть «у меня нет способности к языкам», «иностраный язык – это сложно», «я не могу произносить иностранные слова» и т. п.

Во время обучения у некоторых курсантов возникают подобные убеждения, они замыкаются в себе, мотивации становится меньше, и результатом является плохая успеваемость. Задача преподавателя заключается в том, чтобы снять ограничивающий барьер, убедить курсанта, что позволить себе ошибаться – значить начать обучение. Поэтому одним из непеременных условий формирования языковой личности является создание благоприятного психологического климата, атмосферы доброжелательности и раскрепощенности, учет эмоционального состояния каждого обучающегося.

Обучение необходимо строить с учетом перераспределения фокусов произвольного и непроизвольного внимания, а вокруг курсанта важно выстраивать языковое окружение, используя его личное пространство, обращая внимание на присутствие иностранного языка в его повседневной жизни – любимые песни, фильмы и т. п., чтобы иностранный язык стал постоянным спутником, частью и стилем жизни.

В методическом плане обучение иностранному языку коммуникативно ориентировано, т. е. направлено на развитие навыков речевой деятельности (устной и письменной), на подготовку к реальному общению – научно-профессиональному и повседневно-бытовому.

Достижение необходимой коммуникативной компетенции, опирающейся на основные положения теории речевой деятельности и коммуникации, возможно лишь при достаточном развитии навыков аудирования, говорения, чтения, письма в соответствии с требованиями социокультурной

и лингвострановедческой компетенции. Эти компетенции имеют отношение к экстралингвистическим аспектам обучения языку и иноязычного общения. Лингвострановедческая компетенция, как и социокультурная компетенция понимается как знания и умения обучающихся, необходимые им для адекватного с точки зрения национальной специфики речевого поведения. В данном аспекте можно выделить два блока знаний. Во-первых, это знания экстракультурных норм речевого поведения, во-вторых, это знания о стране изучаемого языка. Первый блок непосредственно связан с речевой деятельностью, опосредуя компоненты как языковой, так и речевой компетенции и потому является частью языковой и речевой компетенции, их социолингвистическим компонентом, определяя адекватное понимание языковых средств в процессе коммуникации. Связь второго блока с речевой деятельностью осуществляется на предметно-содержательном уровне, а сами знания могут быть включены как составная часть в тот компонент коммуникативной компетенции, который определяет ее содержательную сторону.

Таким образом, усвоение языковых знаний, языковые лексико-грамматические операции, когнитивные действия на основе страноведческой и общекультурной информации и составляют лингвистический компонент коммуникативной компетенции.

Практическая концепция формирования коммуникативной компетенции основана на речевой деятельности курсантов, реализуется в разных ситуациях общения и имеет творческий характер. В основе обучения используются коммуникативные упражнения. Под «коммуникативными упражнениями» понимается прежде всего психофизиологическая деятельность коммуникативного характера, выполняемая обучаемым и направленная на формирование в его организме коммуникатора, т. е. способности участвовать в обмене информацией при помощи данного языка. Говоря о «деятельности коммуникативного характера», следует иметь в виду не только непосредственную коммуникативную деятельность, но и операции по воспроизведению отдельных фрагментов коммуникативной деятельности.

В основе коммуникативного упражнения, как правило, лежит «информационный пробел», когда каждый участник общения не владеет всей полной информацией и для успешного выполнения задания или решения проблемы вынужден задать вопросы или делиться собственной информацией с партнерами по общению. При этом характер общения может быть спонтанным, или частично подготовленным или заранее подготовленным.

Говоря о коммуникации, необходимо отметить, что это обмен высказываниями, большей частью – диалог. Диалог включает в себя такие элементы речевой деятельности, как взаимная регуляция и стиль речевого поведения, взаимный учет ролей, статуса, компетенции собеседников, владение тактикой и стратегией диалога и т. д. Для процесса развития диалогич-

ческой речи целесообразны упражнения типа: ответы на вопросы, постановка ситуативных вопросов, диалогизация монологического текста, составление диалога на заданную тему. Для обучения монологической речи мы предлагаем следующие упражнения: составление ситуации по ключевым словам, по плану, описание таблиц и диаграммы, выделение в сообщении смысловых частей, пересказ-резюме, составление плана и т. д.

Итак, при выполнении коммуникативных упражнений активизируются коммуникативные навыки, закрепляется лексический материал, вырабатывается коммуникативная компетенция.

Таким образом, коммуникативная компетенция – это способность языковой личности, базирующаяся на специальных знаниях, умениях и навыках, а также личностных установках и стратегиях, с помощью которых возможно успешное общение на иностранном языке. Формирование коммуникативной компетенции предполагает достижение высокого уровня владения языком, только при этом условии языковая личность может реализовывать свои коммуникативные потребности в определенных ситуациях общения.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПОЛИЦИИ НА ОБЪЕКТАХ ТРАНСПОРТА КАК ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Малахова В. Л.,
доцент кафедры иностранных языков
Белгородского юридического
института МВД России, к. ф. н.

Современные условия глобализации общества, существенное увеличение туристического потока, миграционных потоков граждан других стран, расширение деловых контактов предполагают интенсивное использование гражданами разных стран сети транспортной инфраструктуры на территории России. Сотрудники полиции, выполняющие правоохранительные задачи на объектах транспорта, ежедневно сталкиваются с рядом проблем, связанных с обеспечением личной безопасности граждан, безопасности транспортных перевозок. Как следствие, специализированная лингвистическая подготовка сотрудников практических органов полиции России в настоящее время приобретает заметную значимость. В целях повышения качества выполнения профессиональных задач современному сотруднику ОВД необходимы специализированные языковые умения и навыки, позволяющие не просто установить контакт с иностранными гражданами, но и осознанно участвовать в профессионально ориентированной

коммуникации на иностранном языке. Это обуславливает актуальность изучения иностранных языков наряду со специальными дисциплинами.

Целью иноязычной подготовки сотрудников органов внутренних дел МВД России на объектах транспорта является совершенствование их коммуникативной компетенции, расширение социокультурного и правового кругозора. Иноязычная подготовка позволит сотрудникам ОВД адаптироваться и адекватно реагировать на конкретные ситуации, возникающие в процессе профессионального взаимодействия с иностранными гражданами, будет способствовать успешному выполнению возложенных функциональных задач.

Кроме того, иноязычная подготовка способствует реализации учебно-воспитательных задач, направленных на повышение культурологического и творческого потенциала обучающихся, совершенствование их морально-нравственных личностных качеств, укрепление толерантного, уважительного отношения к правам, свободам и ценностям гражданина иностранного государства.

В ходе иноязычной подготовки обучающиеся должны усвоить:

- основные фонетические правила;
- лексический минимум профессионального и тематического характера;
- грамматические правила, обеспечивающие коммуникацию общего и профессионального характера.

После завершения обучения слушатели должны демонстрировать высокий уровень владения такими навыками и умениями как, например:

- способность вести элементарный диалог с иностранными гражданами на культурно-бытовые и профессиональные темы;
- умение пользоваться разговорником, словарем и другими справочными материалами;
- способность понимать на слух содержание несложных ситуативных высказываний на иностранном языке и адекватно реагировать на них, находить необходимые сведения в документах, предъявляемых иностранными гражданами, и понимать их значение в русском переводе;
- способность осуществлять профилактические и процессуальные действия в отношении иностранных граждан с соблюдением законности, норм профессиональной этики сотрудника ОВД и прав человека.

В иноязычную подготовку сотрудников органов внутренних дел МВД России на объектах транспорта могут быть включены следующие примерные лексические темы:

1. Виды транспортных средств.
2. Транспортная политика разных стран.
3. Транспортная полиция в разных странах: история образования и структура системы транспортной полиции, полномочия офицеров транспортной полиции.

4. Виды правонарушений / преступлений, совершаемые в сфере транспортной инфраструктуры, раскрытие и пресечение преступлений.

5. Проверка документов; установление личности правонарушителя / преступника, получение информации о его / ее внешности.

В соответствии с лексическими темами могут быть предложены примерные коммуникативные ситуации: установление контакта с иностранным гражданином; оформление персональных данных иностранного гражданина, обратившегося за помощью; опрос потерпевшего; объяснение иностранному гражданину правил поведения в общественном транспорте; осмотр содержимого багажа, ручной клади; объяснение иностранному гражданину порядка действий в условиях чрезвычайной ситуации и т. д. Данные темы не являются исчерпывающими и могут корректироваться в случае необходимости.

На занятиях возможно применение творческих, интерактивных методов обучения, которые позволяют заинтересовать слушателей и вовлечь их в учебный процесс: анализ конкретных ситуаций, подготовка и защита рефератов, тренинги, моделирование ситуаций.

В качестве контроля знаний обучающихся можно предложить тестирование (компьютерное или письменное) и собеседование с каждым слушателем по соответствующей теме. Кроме того, эффективна устная имитация ситуаций взаимодействия или воздействия на субъекты профессиональной среды.

Таким образом, иноязычная подготовка сотрудников органов внутренних дел МВД России на объектах транспорта будет способствовать закреплению навыков профессиональной деятельности, повышению культурного уровня, расширению кругозора, а также совершенствованию умений и навыков осуществления профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ СООТВЕТСТВИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКО-АНГЛИЙСКИХ СООТВЕТСТВИЙ)

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

Современная система образования вышла сегодня на качественно новый этап развития, характеризующийся изменениями в структуре, содержании, целях и задачах обучения. Возрастающий объем информации, процесс интеграции наук требуют от человека обширных систематизированных знаний. Одной из важнейших задач, стоящих перед современной

школой, является формирование у учащихся умения устанавливать логическую связь, выявлять закономерные отношения между фактами и понятиями. Ее решению в полной мере способствует интегративный подход к обучению.

Большими возможностями для обучения на интегративной основе обладает русский язык, который в силу своей специфики связан с многими школьными предметами, особенно с иностранным языком. Более качественному усвоению учебного материала на уроке русского языка способствует обращение к межъязыковым соответствиям.

Методы и приемы работы с межъязыковыми соответствиями могут быть самыми разнообразными по содержанию и уровню сложности:

- наблюдение за языковыми фактами,
- решение лингвистических сопоставительных задач,
- сопоставительный анализ языковых фактов,
- самостоятельный поиск межъязыковых соответствий,
- моделирование информации на основе наблюдения за языковым материалом и т. п.

Выбор методов и приемов работы определяется:

- типом учебного занятия,
- методическими задачами учителя,
- уровнем подготовки учащихся,
- содержанием языкового материала,
- уровнем сложности языкового материала.

Работа с межъязыковыми соответствиями может осуществляться на материале разных разделов русского языка на различных *типах учебных занятий*: уроках, факультативных, индивидуальных занятиях с одаренными детьми.

Обращение к межъязыковым соответствиям уместно при работе по **орфографии** в 8-9 классах. Большинство словарных слов, изучаемых на данной ступени, иноязычного происхождения, поэтому использование элементов их этимологического анализа и поиск иноязычных эквивалентов являются весьма эффективными для запоминания правописания словарных слов.

Материал для работы:

Словарное слово	Этимологическая справка	Английский эквивалент
Артиллерия	Фр. Artilleri	Artillery
Галерея	Фр. Galeri	Gallery
Декларация	Лат. Declaratio (букв. объявление)	Declaration
Интеллектуальный	Лат. Intellectus (букв. ум)	Intellectual
Колорит	Лат. Color (букв. цвет)	Colour

Словарное слово	Этимологическая справка	Английский эквивалент
Конгресс	Лат. Congressus (букв. Встреча, собрание)	Congress
Легенда	Лат. Legenda (букв. То, что должно быть прочитано)	Legend
Президент	Лат. Praesidence (букв. сидящий впереди)	President
Профессия	Лат. Professio	Profession
Талант	Гр. Talanton	Talent
Троллейбус	Англ. Trolleybus	Trolleybus
Экспрессия	Лат. Expressio (букв. выразительность)	Expression

Примерные задания:

1. Опираясь на материалы таблицы, прослушайте информацию учителя/ученика о происхождении слов. Сопоставьте русское и английское написание.

2. Самостоятельно ознакомьтесь с таблицей. Сделайте вывод о происхождении представленных в ней слов. Сопоставьте русское и английское написание.

3. Обратитесь к словарю иностранных слов, этимологическому, русско-английскому словарю. Выявите информацию о происхождении представленных в таблице слов¹. Укажите их английский эквивалент. Заполните таблицу, используя полученные данные.

Виды деятельности учащихся: самостоятельное изучение табличного материала, работа с лексикографическим материалом, поиск языковых соответствий, вывод на основе анализа материала.

Межязыковые соответствия можно использовать в качестве материала для познавательных и исследовательских задач при изучении **словообразования** (тема «Сложносокращенные слова»). В центре внимания – факт активного использования в современном русском языке транслитерированных аббревиатур: CMC (SMS – Short Message Spool), MMC (MMS – Multimedia Messaging Service), ЮНЕСКО (UNESCO – The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), НАТО (NATO – North Atlantic Treaty Organization) и др., а также аббревиатур, написанных латинскими буквами: SOS (Save Our Soles!), LG (Life is good) и др.

¹ Предлагается таблица, в которой заполнена только первая колонка. Количество слов в таблице определяется объемом словарного материала для конкретного урока. На уроке задание может быть предложено индивидуально.

Примерные задания:

1. Расшифруйте предложенные аббревиатуры, запишите расшифровку на английском языке. При необходимости воспользуйтесь словарем сокращений и англо-русским словарем.

2. Как объяснить то, что в русском языке используются транслитерированные аббревиатуры?

Виды деятельности учащихся: работа с лексикографическим материалом, решение познавательной задачи, ответ на проблемный вопрос.

Обращение к межъязыковым соответствиям дает широкое поле для исследовательской деятельности при изучении **фразеологических единиц** (на уроке русского языка) **и пословиц** (на уроках литературы).

Материал для работы:

<i>Английская пословица или фразеологическая единица</i>	<i>Русский эквивалент</i>
<i>Black economy</i> (букв. «черная экономика»)	
<i>Black sheep</i> (букв. «черная овца»)	
<i>White lie</i> (букв. «белая ложь»)	
<i>In black and white</i> (букв. «в черном и белом»)	
<i>A friend in need is a friend indeed</i> (букв. «друг в беде – настоящий друг»)	
<i>God helps those who help themselves</i> (букв. «бог помогает тем, кто помогает себе сам»)	
<i>Don't strike the man when he is down</i> (букв. «не бей человека, когда он лежит»)	
<i>The leopard cannot change his spots</i> (букв. «леопард не может изменить своих пятен»)	
<i>A bird in the hand is worth two in the bush</i> (букв. «одна птица в руке лучше, чем две в кустах»)	
<i>Take care of the pence and the pounds will take care of themselves</i> (букв. «позаботься о пенсах, а фунты сами о себе позаботятся»)	

Примерные задания:

1. Изучите предложенный материал (английские пословицы, поговорки и их буквальный перевод). Найдите русский эквивалент. Результаты работы зафиксируйте в таблице. Объясните смысл пословиц и поговорок.

2. Сопоставьте эквивалентные единицы. Объясните их смысл. В чем заключаются лексические (или грамматические) различия между ними?

Виды деятельности учащихся: самостоятельное изучение табличного материала, сопоставительный анализ языкового материала, вывод на основе анализа, поиск иноязычных соответствий.

Использование межъязыковых соответствий целесообразно также при изучении **морфологии** (тема «Степени сравнения прилагательных»).

Материал для работы:

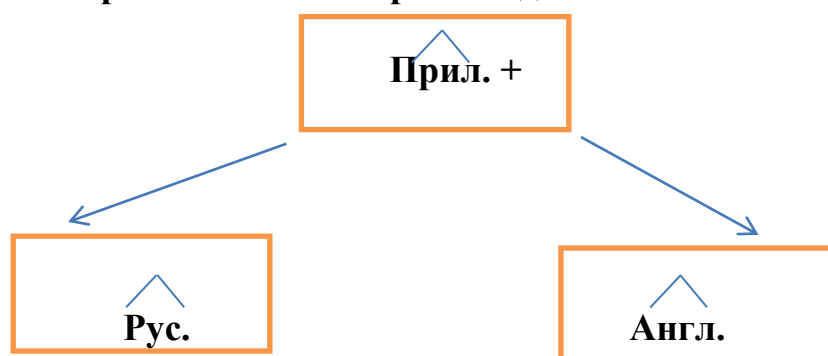
Имя прилагательное	Сравнительная степень		Превосходная степень	
	Простая ф.	Составная ф.	Простая ф.	Составная ф.
Высокий	выше	Более высокий	высочайший	Самый высокий
Интересный	Интереснее	Более интересный	интереснейший	Самый интересный
High	higher	-	The highest	-
Interesting	-	More interesting	-	The most interesting

Примерные задания:

1. Изучите материалы таблицы. Расскажите, как образуется сравнительная / превосходная степень у русских и английских прилагательных? Назовите суффиксы и вспомогательные слова, необходимые для образования степеней сравнения.

2. Что общего в образовании сравнительной/превосходной степени у русских и английских прилагательных. В чем отличия?

3. Рассмотрите незавершенную схему. Пользуясь материалами таблицы, дополните ее необходимой информацией:

Простая сравнительная / превосходная степень

Виды деятельности учащихся: самостоятельное изучение табличного материала, анализ языковых фактов, вывод на основе анализа, построение высказывания на лингвистическую тему, моделирование учебной информации.

Анализ межъязыковых соответствий можно практиковать и при изучении **синтаксиса** (тема «Составные сказуемые»).

Материал для работы:

Составное глагольное сказуемое	
Вспомогательное слово + инфинитив	
Я <u>хочу</u> играть	I <u>want to</u> play

Составное именное сказуемое	
Глагол-связка + именная часть	
Фильм <u>интересный</u> Фильм <u>был интересный</u> Фильм <u>будет интересный</u>	The film <u>is</u> interesting The film <u>was</u> interesting The film <u>will be</u> interesting

Примерные задания:

1. Изучите материалы, предложенные в таблице. Сопоставьте структурные особенности английских и русских составных глагольных / именных сказуемых. Назовите компоненты, из которых они состоят.

2. В какой временной форме у английских и русских составных именных сказуемых имеются структурные различия?

3. Встречаются ли в русском языке случаи употребления связки у составных именных сказуемых в форме настоящего времени? Приведите примеры.

Виды деятельности учащихся: самостоятельное изучение табличного материала, анализ языковых фактов, вывод на основе анализа.

Обращение к межъязыковым соответствиям на уроках русского языка имеет ряд несомненных преимуществ:

- 1) повышает уровень грамотности обучающихся,
- 2) позволяет разнообразить методы и приемы обучения русскому языку, делать уроки более интересными,
- 3) формирует умение видеть сходство и различия между языковыми фактами из разных языков, развивает навыки сопоставительного анализа,
- 4) учит мыслить, делать выводы на основе анализа представленной информации,
- 5) развивает языковую интуицию обучающихся, активизирует их творческий и исследовательский потенциал,
- 6) воспитывает интерес к родному языку, формирует желание изучать иностранный язык,

7) расширяет границы предметности, указывает ученику путь решения проблемы, используя знания, выходящие за рамки конкретного предмета.

КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Меркулова М. В.,

преподаватель кафедры иностранных
языков Уральского юридического
института МВД России

Активное взаимодействие России с мировым сообществом, процессы интеграции России в мировое образовательное пространство обуславливают специфику создания новых подходов при обучении иностранным языкам. В современном контексте глобализации иностранный язык является одним из ведущих компонентов в профессиональной деятельности специалистов, представляя собой инструмент межкультурного общения с представителями культурных групп. Современные условия существования людей вызвали к жизни новые взгляды на природу языка и на методику его преподавания. В этой связи все более актуальной становится проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам.

По мнению О. А. Леонтович, межкультурная компетенция представляет собой «конгломерат, по крайней мере, трех составляющих: языковой, коммуникативной и культурной компетенции. Она предполагает наличие комплекса умений, позволяющих адекватно оценить коммуникативную ситуацию, соотнести интенции с предполагаемым выбором вербальных и невербальных средств, воплотить в жизнь коммуникативное намерение и верифицировать результаты коммуникативного акта с помощью обратной связи»¹.

Распространенные в России коммуникативные подходы к преподаванию иностранных языков обеспечивают высокую степень владения компетенцией, основанной на способности осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения².

¹ Леонтович О. А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. Волгоград: Перемена, 2003. С. 50.

² Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. С. 236.

Межкультурная компетенция, обладая комплексной структурой, соотносится с иноязычной коммуникативной компетенцией достаточно сложным образом. Процесс формирования у обучающихся межкультурной компетенции направлен на развитие языковой личности, которая станет медиатором между собственной культурой и культурой страны изучаемого языка. Поэтому ее формирование происходит не только в интеллектуально-когнитивной области, но и затрагивает эмоциональные процессы.

В. Г. Апальков под «межкультурной коммуникацией» понимает взаимодействие между представителями разных национальных культур и связывает это понятие с понятием «межкультурной компетенции», т. к. от уровня сформированности межкультурной компетенции у обучающихся зависит эффективность владения межкультурной коммуникацией¹.

Межкультурная компетенция должна стать неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции, так как она позволяет преодолеть неадекватность поведения обучающихся и сформировать у них умения и навыки межкультурного коммуниканта.

Таким образом, межкультурная коммуникативная компетентность – это осознание языковой личностью собственной культурной принадлежности, способность ее адекватно провести коммуникацию с представителем иной национальной культуры при помощи вербальных или невербальных средств и оценить результат коммуникативного акта с помощью обратной связи в соответствии с традициями и нормами изучаемого иностранного языка.

Одним из средств формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам может выступить коммуникативный метод. Коммуникативный метод, предложенный Е. И. Пассовым, ставит перед собой цель обучения всем аспектам речевой деятельности – говорению, чтению, аудированию, письму как средствам общения на иностранном языке, создавая при этом условия речевого общения².

Говорение выходит на передний план обучения и выступает как:

- средство общения;
- деятельность, которой присущи признаки мотивированности, активности, целенаправленности;
- продукт, которому присущи качества структурности, логичности, информативности, выразительности, продуктивности;
- речевое умение в качестве основы говорения³.

В основе метода лежит понятие коммуникативности, т. е. «модели процесса общения (на теоретическом уровне) и как технология обучения

¹ Альпаков В. Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы: монография. М.: МЭСИ, 2011. С. 14.

² Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. С. 7.

³ Там же. С. 6-26.

общению, в которой соблюдаются все основные характеристики, качества, свойственные общению (на практическом уровне)»¹.

Коммуникативность подразумевает речевую направленность учебного процесса и определяет принцип речемыслительной активности как один из принципов обучения говорению. Используемые при формировании коммуникативной компетенции упражнения должны включать в себя речевую задачу, направленную на осуществление речевого воздействия на собеседника. Для повышения мотивации и активности обучающихся используется принцип индивидуализации, который учитывает их личностные характеристики и потребности. Соблюдение принципа функциональности позволяет провести отбор необходимого для адекватной коммуникации материала, а принцип новизны в обучении необходим для получения его конечного продукта – развитие познавательного интереса. Создание комфортных взаимоотношений между собеседниками и принятие данных взаимоотношений основывается на учете в обучении иностранным языкам принципа ситуативности².

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся может быть достигнуто на основе использования в обучении иностранным языкам коммуникативного метода, поскольку цели, поставленные данным методом, совпадают с содержанием самой межкультурной коммуникативной компетенции.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Нестерова В. Е.,
преподаватель кафедры иностранных
языков Уральского юридического
института МВД России

В связи с процессами глобализации современного общества, обострением политической и экономической ситуации в мире, вызывающей миграцию населения, большое значение сегодня придается изучению человека и национальной культуры. Обстановка, сложившаяся в мировом сообществе, оказывает самое непосредственное влияние на диалог культур, их взаимодействие и взаимовлияние. Согласно докладу Департамента ООН по экономическим и социальным вопросам, опубликованном в 2013

¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. С. 102.

² Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. С. 36.

году, численность мигрантов в мире составила 232 млн человек или 3,2 % населения Земли¹.

Указанные тенденции приводят к пониманию того, что обучение иностранным языкам следует нацеливать на формирование поликультурной языковой личности, что возможно только при условии развития межкультурной языковой коммуникации. Изучить и приобщиться к культуре и ценностям других народов невозможно без принятия и переосмысления своей собственной культуры. Формирование поликультурной языковой личности – это многогранный процесс, реализующийся как в ходе учебно-воспитательного процесса, так и при воспитании в семье, прежде всего, в семье, где говорят на родном языке и государственном языке той страны, в которой проживает семья.

Прежде, чем говорить о проблемах формирования поликультурной личности посредством английского языка, необходимо выделить характеристики поликультурной личности. Поликультурная личность должна быть динамичной, т. е. обладать способностью к постоянным изменениям в зависимости от меняющихся условий окружающей среды и при непосредственном взаимодействии и сотрудничестве с другими людьми. Поликультурная личность должна быть самостоятельной, инициативной, независимой, а также иметь собственные механизмы анализа, синтеза и рефлексии представлений о мире и других культурах.

В поликультурном глобальном и информационном обществе, характеризующемся взаимодействием культур, меняются требования, предъявляемые к системе образования, а также непосредственно к системе обучения иностранным языкам, перед которой стоит задача формирования нового типа языковой личности – поликультурной. В европейских странах, к примеру, обучение основывается на концепции мооязычного поликультурного образования. Уже в начальной школе начинается изучение любого из девяти основных западноевропейских языков, через пять лет – второго языка и еще через четыре года – третьего языка. При этом изучение языков является средством приобщения обучающихся к культуре своих соседей по европейскому дому, а не целью как таковой.

Трудность формирования поликультурной личности состоит, прежде всего, в том, что иноязычная культура всегда воспринимается как отклоняющаяся от нормы, образов и правил родной культуры. Поэтому необходимо научить учащихся осознавать различия, существующие в двух культурах, понимать культурные корни негативной реакции инокультурных партнеров по общению во избежание получения «культурного стресса» и, наконец, преодолевать эту негативную реакцию. Лишь после того, как контакты между представителями разных культур станут повседневным явлением, подготовка обучающихся явится приоритетной задачей.

¹ URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.

В современной системе образования внимание обучающихся не акцентируется на изучении общих для всех культур ценностей, которые являются универсальными, но имеют свое собственное этнокультурное наполнение. Это связано с тем, что поликультурное воспитание предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирует чувства толерантности и взаимопонимания, противостоит дискриминации по национальному, расовому и религиозному признакам и, как следствие, предусматривает освоение культурных ценностей, сосуществование различных культур в общем социальном пространстве, адаптацию к иным культурным ценностям.

Следует обратить также внимание на то, что обучение основано на материалах учебников, получаемых обучающимися в готовом виде, а не на необходимости самостоятельного поиска информации. При рассмотрении этого аспекта следует отметить, что Интернет-среда способствует реальной интеракции с представителями различных стран и культур, а, следовательно, обеспечивает возможность взаимодействия в данной поликультурной среде.

Говоря о современной системе образования, следует отметить, что именно обучение в вузе является важнейшим этапом в процессе формирования и развития поликультурной личности. Это этап, когда осознанно формируются основные ценности и жизненные принципы. Вуз способен предоставить обучающемуся благоприятную среду, обеспечивающую гармоничное сочетание развития гуманистических общечеловеческих качеств личности с возможностью полной реализации его национально-культурных, этнических потребностей. Но последний пункт можно осуществить только при условии, если все преподаватели вуза в своей деятельности станут использовать весь свой уникальный опыт и знания культурных традиций народов и этносов, общечеловеческих ценностей и мировой культуры в создании благоприятной образовательной и воспитательной среды, которая будет способствовать формированию социально-активной личности.

Формирование поликультурной личности осуществляется при использовании преподавателями инновационных методов, познавательных игр, учебных дискуссий, создании проблемных ситуаций, а также при внедрении в образовательный процесс активных и интерактивных методов обучения.

Таким образом, в современных условиях меняющегося общества на первое место выходит проблема формирования поликультурной личности, для которой характерно как отражение глобальных изменений во всех сферах жизни, так и сохранение самобытности культуры каждой отдельно взятой этнической группы. Соответственно, целью обучения иностранным языкам становится формирование такой языковой личности, которая будет способна к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном поликультурном обществе.

РАБОТА НАД ОСВОЕНИЕМ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО «РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ» КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Орехова М. В.,

и. о. заведующего кафедрой русского языка
Орловского государственного аграрного
университета, к. филол. н.

Важным показателем качества подготовки выпускника вуза является высокий уровень речевой компетентности молодого человека. Выпускник вуза должен не только обладать достаточными профессиональными знаниями, но и быть разносторонне развитой личностью, готовой к взаимодействию с различными партнерами, уметь адекватно выражать свои мысли в устной и письменной форме, а также правильно понимать других. В связи с этим нельзя недооценивать значимость занятий по дисциплине «Русский язык и культура речи», где студенты имеют возможность оценить свой языковой уровень и наметить пути совершенствования речевых навыков.

На занятиях по русскому языку и культуре речи решаются различные дидактические задачи, важнейшая из которых – развитие речевой компетентности студентов. Речевая компетентность во многом определяется широтой словарного запаса, поэтому важно обращать внимание на разнообразие речи учащихся, а также умение точно использовать языковые средства. В рамках данной статьи предпринята попытка проанализировать и обобщить опыт работы с иноязычной лексикой на практических занятиях по русскому языку и культуре речи.

Русский язык постоянно пополняется заимствованными из иностранных языков словами, которые находят применение во всех сферах нашей жизни: политической, общественной, научной, деловой, бытовой и т. д. Иноязычные слова активно входят в нашу речь, используются в устной коммуникации и в СМИ, однако зачастую мы сталкиваемся с тем, что не всегда правильно понимаем значение того или иного слова, и это может привести к искажению содержания целого выражения. Следовательно, работа с заимствованными словами приобретает большое практическое значение и способствует развитию речевой компетентности студентов.

Чтобы оценить, насколько хорошо владеют иноязычной лексикой студенты-первокурсники, был проведен небольшой эксперимент. Студентам было предложено раскрыть лексическое значение 5 заимствованных слов: импичмент, кворум, легитимный, саммит, электорат. Все слова относятся к сфере общественно-политической жизни, широко употребляются в СМИ, и владение подобной лексикой является показателем общей культуры человека и гражданина. В эксперименте участвовали 23 студента, обу-

чающихся по направлению подготовки «Экономика». Эксперимент позволил получить следующие результаты.

Наиболее известным студентам оказалось слово саммит «встреча глав государств, правительств». 18 студентов из 23 (78 %) понимают значение этого слова в целом правильно, определяя его как «собрание политической элиты, переговоры». 4 студента этого слова не знали, 1 студентка истолковала понятие саммит как «вершина, верх», приводя буквальное значение этого слова (англ. summit – вершина).

Значение слова кворум «число участников собрания, достаточное для признания его правомочности» правильно понимают 16 студентов (70 %). Отметим, что это слово произносилось и трактовалось на занятии, посвященном лексическим нормам, и внимание студентов было заострено на этом понятии. При этом 5 студентов определили его как «количество участников собрания или заседания», неточно сформулировав значение слова, 1 студент – как «собрание членов какой-либо местности», возможно, смешивая значение слов кворум и форум. Наконец, одна студентка представила формулировку «первое слово формулы, применявшееся при назначении судей». Объяснить происхождение данной трактовки студентка не смогла.

Только 10 студентов из 23 (43 %) правильно понимают значение слова электорат «избиратели, участвующие в выборах в государственные или другие крупные общественные структуры». 8 студентов значения этого слова не назвали. 2 студента считают, что электорат – это «члены какой-либо партии», еще 2 учащихся понимают значение этого слова как «кабинет», 1 – как «изобретение».

7 студентов (30 %) правильно толкуют слово легитимный как «признаваемый законом, соответствующий закону». При этом 12 человек считают, что легитимный – это «выбранный / признанный народом», вероятно, смешивая значение слов легитимный и демократический. Оставшаяся часть студентов этого слова не знает или понимает неправильно, например, как «тайный».

Наконец, наибольшую сложность вызвало у студентов толкование слова импичмент «процедура лишения полномочий высших должностных лиц, допустивших грубое нарушение закона». Ни один студент не смог объяснить значение этого слова верно. Большая часть студентов (14 человек, 60 %) вообще не понимают этого слова. 1 студент путает его со словом инаугурация, считая, что импичмент – это «вступление президента в должность». 5 студентов считают, что импичмент – это «недоверие к власти», т. е. понимают слово неточно, но благодаря языковому чутью угадывают негативный оттенок, содержащийся в данном политическом термине.

Таким образом, по результатам эксперимента можно сделать выводы, что студенты недостаточно хорошо знакомы с актуальной политической лексикой. При этом в эксперименте участвовали студенты, успешно

сдавшие ЕГЭ по обществознанию, следовательно, подобные слова должны быть им знакомы. Полученные результаты подтверждают острую необходимость работать с заимствованными словами, обращая внимание на точность их употребления в речи.

В ходе занятий при работе с иноязычными словами используются разные упражнения. Рассмотрим некоторые из них.

1) Студентам дается перечень иноязычных слов (демагог, гуманист, педант и т. д.) и предлагается раскрыть их значение с помощью словаря, а затем составить с приведенными словами словосочетания или предложения. Данное упражнение не вызывает у студентов затруднений, при этом имеет большую дидактическую ценность: во-первых, молодые люди учатся работать с лингвистическими словарями, во-вторых, обогащают собственный лексикон за счет новых слов, в-третьих, развивают речевые навыки благодаря самостоятельному составлению предложений, содержащих рассмотренные слова.

2) Более сложным является упражнение, в котором студентам даются предложения, содержащие иноязычные слова. Задача студентов – определить, насколько правильно использованы заимствованные слова и при необходимости заменить их, например: «На классном форуме были обсуждены неотложные вопросы успеваемости и дисциплины». Подобная работа формирует более внимательное отношение к выбору языковых средств, студенты понимают, что для эффективного общения необходимо использовать слова в общепринятом значении.

3) При работе с заимствованной лексикой необходимо уделить внимание особой группе иноязычных слов – варваризмам. Студенты должны различать заимствованные слова, действительно необходимые русскому литературному языку, не имеющие в нем аналогов, и варваризмы, употребляемые в речи неоправданно. Для этого учащиеся работают с предложениями, в которых употреблены варваризмы, например: «Таня пришла на вечеринку со своим новым бойфрендом». Задача студентов – заменить варваризм общеупотребительным словом или выражением. Подобные задания призваны акцентировать внимание студентов на необходимости соблюдать чистоту речи, включая в нее лексику литературного языка, научить студентов разграничивать разные классы заимствованных слов, формировать и совершенствовать умение точно, четко и доступно формулировать собственные мысли.

4) Итогом работы с иноязычной лексикой становится написание эссе на тему «Нужны ли русскому языку заимствованные слова?». Это домашнее задание, которое выполняется студентами самостоятельно. Оно позволяет развивать и совершенствовать навыки письменной речи, сопоставлять различные точки зрения, анализировать и обобщать учебный материал, аргументировано доказывать собственную позицию, подбирать и использовать языковые примеры.

Результатом использования данных упражнений является формирование умения более внимательно отбирать языковые средства, точно формулировать свои мысли, развивать умение адекватно и грамотно реализовывать свои коммуникативные намерения в устной и письменной форме, что предполагает повышение уровня речевой компетентности студентов в целом. Безусловно, рассмотренный перечень упражнений не является исчерпывающим, для работы над освоением иноязычной лексики могут быть использованы и другие аудиторные и домашние задания.

Речевая компетентность студентов является залогом успешного освоения всех дисциплин, которые изучают в вузе, способствует формированию психологической готовности к общению с разными партнерами, организации эффективной коммуникации в различных сферах взаимодействия: личной, профессиональной, общественной жизни, способствует гармоничному разностороннему развитию личности и достижению жизненного успеха. Поэтому в учебном процессе важно использовать различные методические средства для достижения общей цели – развития речевой компетентности студентов.

К ВОПРОСУ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ

Панюшкин И. А.,
преподаватель английского языка
Технологического колледжа № 14
(Москва)

В настоящее время основные тенденции развития педагогики связаны с гуманизацией сферы образования, ориентацией всей системы обучения на личность обучаемого, на создание условий для раскрытия, развития и реализации его личностного потенциала в ситуации сотрудничества между педагогами и студентами, в связи с чем все больше внимания уделяется психолого-педагогическим теориям гуманистического направления, связанным с явлениями самореализации (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Шостром и др.).

Обобщая существующие положения о сущности самореализации личности, можно сказать, что это процесс и результат наиболее полного выявления личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей. При этом самореализация нацелена на удовлетворение потребности в собственном личностном росте, профессиональном становлении и совершенствовании. В процессе самореализации человек вырабатывает собственную стратегию жизнедеятельности; строит взаимоотношения с другими людьми на основе взаимопонимания, взаимоуважения и приня-

тия различий в мировоззрении, национальных и культурно обусловленных особенностях. Педагогический аспект проблемы самореализации личности предполагает разработку средств и условий, стимулирующих процессы самопознания, целеполагания, проектирования перспектив индивидуальной жизнедеятельности¹. Педагогическая концепция самореализации личности студента в процессе изучения иностранного языка в неязыковом колледже представляет собой систему положений, определяющих сущность данного явления. Чтобы достичь наибольшей эффективности в решении поставленных задач, мы считаем необходимым учитывать идеи, разрабатываемые в русле личностно-ориентированного, культурологического, компетентностного и деятельностного подходов по организации образовательного процесса.

В контексте профессионального образования, в частности средне-профессионального, на первый план в процессе самореализации личности выходит удовлетворение профессиональных интересов, развитие студентом в учебном процессе профессионально необходимых качеств.

Самореализации личности способствует гуманитарная составляющая содержания образования, как элемент, обеспечивающий формирование ценностных установок, культуру поведения и общения, расширяющий культурный кругозор личности, воспитывающий толерантность, готовность существовать в контексте диалога культур. Исходя из этого положения, можно утверждать, что особую важность в процессе самореализации личности приобретает обучение иностранному языку как равноценный компонент профессиональной подготовки, направленной на развитие поликультурной профессиональной языковой личности.

При изучении иностранного языка на факультете Реклама в нашем Образовательном Комплексе самореализация личности проявляется в профессиональном развитии в будущем работника сферы услуг среднего звена, а после окончания прикладного бакалавриата, и получении степени не полного высшего образования, – данное явление способствует формированию личностно и профессионально значимых коммуникативных качеств будущего специалиста. Концепция языковой личности представляет собой синтез психологического, педагогического и языковедческого знания. В структуре языковой личности медицинского работника можно выделить несколько компонентов. Во-первых, языковая личность характеризуется наличием знаний о языке как системе (фонетика, лексика, грамматика), которые являются базой для развития необходимых навыков и умений пользования средствами языка для формирования и формулирования мысли на иностранном языке.

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.

Необходимым элементом в структуре языковой личности является также коммуникативная компетентность, т. е. знания об основных видах речевой деятельности, правилах общения на иностранном языке и т. д.

В структуре языковой личности необходимо выделить также лингвокультурный уровень, который предполагает осознание личностью культурных особенностей, национальной картины мира, традиций носителей языка и готовность к общению с ними с позиций диалога культур, их перевод на уровень личностного достояния.

Следующий элемент, характеризующий сущность языковой личности, можно обозначить как лингвопрофессиональный. Это связано с тем, что при развитии личности студента следует больше внимания уделять ее профессионализации. В условиях среднего профессионального образования, основной задачей в процессе обучения иностранным языкам становится формирование готовности будущего специалиста осуществлять коммуникацию в сфере профессиональной деятельности, что предполагает владение общенаправленной и специальной лексикой, знание базовых поведенческих норм и образцов и умение адекватно использовать их при осуществлении деятельности.

Организация процесса самореализации личности студентов при изучении иностранного языка в условиях образования нового по своей структуре и педагогической направленности Московского Образовательного Комплекса предполагает создание лингвистической образовательной среды, направленной на формирование готовности студентов использовать иностранный язык в качестве средства общения с позиции диалога культур в условиях профессионально-ориентированной деятельности. Включение студента в лингвистическую образовательную среду предполагает также активное использование возможностей сети Интернет и, что сейчас очень востребовано, создание студентами профессиональных интерактивных сайтов, как источника и двигателя информации в сфере товаров и услуг.

ФОРМИРОВАНИЕ У КУРСАНТОВ ЛИЧНОСТНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Родионова Л. В.,
старший преподаватель кафедры
иностраных языков Волгоградской
академии МВД России

Современное российское общество в целом, а также органы системы МВД в России в отдельности затронули процессы интеграции в общеевропейский мультикультурный социум. И чтобы наиболее безболезненно адаптироваться к предлагаемой ситуации каждый специалист в любой из

отраслей общественной жизни должен обладать достаточным уровнем языковой компетенции. Исключением не являются будущие сотрудники органов МВД. Хотя иностранный язык не является ведущим предметом в системе образования сотрудников МВД, данному учебному предмету следует, на наш взгляд, уделять более пристальное внимание.

Не секрет, что в вузы МВД приходят курсанты с низкой мотивацией к изучению иностранных языков, они скорее ориентированы на физическую и боевую подготовку, на предметы сопряжённые с их будущей профессиональной деятельностью, чем на изучение иностранного языка.

Ссылаясь на исследования ведущих учёных в области педагогики ключом к решению формирования личностно-ценностного отношения к иностранному языку может служить личностно ориентированное и личностно развивающее образование гуманистического типа, которое направлено на то, чтобы содержание обучения иностранному языку, диалогические взаимоотношения между преподавателем и курсантом предоставляли каждому из обучающихся широкий спектр для самосовершенствования и самореализации.

Деятельность педагога, в ходе которой обеспечиваются условия для курсантов в пробе своих сил в разнообразных видах деятельности и общения на иностранном языке, должна быть ориентирована на обогащение их субъективного опыта, на выявление и развитие их коммуникативных способностей. В рамках данной формы организации взаимодействия изначально заложена основа для согласования личностных ценностей и интересов обучаемых, для целенаправленного саморазвития субъектов педагогического процесса, для личностно-ценностного отношения к иностранному языку.

При организации субъект-субъектного взаимодействия в процессе обучения иностранному языку с точки зрения личностно-ценностного отношения у курсантов к иноязычной культуре и языку мы отталкиваемся от концепций личностно ориентированного и личностно развивающего образования гуманистического типа Е. В. Бондаревской, О. С. Гозмана, Л. Н. Куликовой, В. В. Серикова, И. С. Якиманской как обеспечивающих развитие личности, удовлетворение её образовательных, духовных, культурных потребностей и запросов, обеспечивающих свободу получения образования, обращённого к человеку и наполненного человеческим смыслом.

Представленные в работах вышеназванных учёных теоретические и методологические основы являются незаменимыми для формирования личностно-ценностного отношения к иностранному языку и иноязычной культуре у курсантов в процессе создания разнообразной по форме и содержанию иноязычной образовательной среды служащей на благо развития личности и насыщения её личностными смыслами.

Основной концептуальный принцип субъектности И. С. Якиманской делает возможным задействование внутренних скрытых механизмов развития личности, открываемых самими обучающимися в процессе учения и самостоятельной познавательной деятельности.

С точки зрения парадигмы личностно-ориентированного образования Е. В. Бондаревской, особого интереса, как нам кажется, заслуживают в первую очередь самореализация, личностно-смысловая направленность, диалогичность и творческий характер познавательной деятельности.

Творчество, исследовательский поиск занимают ключевую позицию в деле формирования личностно-ценностного отношения к иностранному языку и иноязычной культуре в рамках процесса обучения.

С другой стороны, В. В. Сериков видит суть личностно ориентированной педагогики в создании условий, в предоставлении шанса и пространства выбора, которые в свою очередь, способствуют проявлению скрытых возможностей и талантов личности. Не последнюю роль, в своей концепции, отдаёт учёный и роли педагога, чей внутренний мир, как объективный фактор, становится частью содержания образования.

Общепедагогические методологические положения личностно-ориентированного подхода к обучению нашли своё применение и в частной области педагогических наук, как-то методика преподавания иностранных языков. Не обошли своим вниманием данную тему и наши «мэтры» современной методики И. Л. Бим, И. А. Зимняя, Р. И. Мильруд, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова. Исходя из данной концепции, в центре обучения должен стоять сам обучающийся с его интересами, мотивами, потребностями, т. е. он сам как личность как субъект деятельности и общения. Любой иностранный язык, как не один другой предмет, в купе с иноязычной культурой в контексте процесса обучения создают особую культурную среду развития личности, находясь в которой и овладевая всеми средствами, способами и механизмами общения, развивается, как правило, и сам обучаемый, создавая своё виденье языковой картины мира.

В ходе практического овладения иностранным языком курсанты встают перед необходимостью решения конкретных учебных задач, которые в свою очередь, требуют от них совершения определённых последовательных речевых действий.

Не обладая определённым уровнем сформированности коммуникативной компетенции в основных областях: общественной, личной, профессиональной и образовательной, обучающийся не в силах осуществлять так же коммуникативный акт и в ситуации иноязычного речевого общения.

В процессе восприятия иноязычной информации у курсантов важно развивать умение вычленять определённый поток информации, связанный непосредственно с их профессиональной и учебной деятельностью, умение чётко отмечать аргументы и доводы собеседника для уточнения его позиции.

С другой стороны, при передаче информации курсантам необходимо умение логично, чётко и связанно выражать свои мысли, доходчиво облечь в словесную форму свои идеи, уметь оперировать необходимыми аргументами, охватывая при этом широкий круг тем в сфере личных и профессиональных интересов.

Умение сотрудничества – это так же неотъемлемая часть процесса коммуникации. От курсантов требуется умение работать в группе в процессе обмена информацией, обсуждения проблем, принятия решений.

В процессе получения высшего профессионального образования и в том числе овладения иностранным языком ключевые позиции занимает чтение как один из видов речевой деятельности. Именно посредством чтения, как на родном, так и на иностранном языке сегодняшние курсанты приобщаются к получению значимой для них информации, связанной с их будущей профессиональной деятельностью. Как утверждал К. Д. Ушинский, «...знание языка только тогда прочно, когда человек начинает читать на этом языке довольно свободно, а иначе оно совершенно бесполезно»¹. По причине всеобщего доступа к Интернету, к его ресурсам, появлению возможности общения посредством электронной почты – важными становятся умения поискового, просмотрового чтения, а также умения выражать свои мысли на письме. В данных условиях обучения личностно-ценностная активность обучающегося при овладении иностранным языком проявляется в том, что курсант может самостоятельно либо с помощью преподавателя, пользуясь учебными ресурсами, создавать свои тексты, формулировать свою точку зрения, подтверждать или опровергать факты и сведения, принимать самостоятельные решения. Всё это в совокупности, развивает у него не только способность приобретать, но и создавать знания. Современные средства обучения иностранному языку, как то новые аутентичные материалы: аудио- и видеотексты, обучающие компьютерные программы, образовательные ресурсы Интернета, рассматриваются как мощные стимулы, побуждающие курсантов и преподавателей к творческой личностно-ценностной активности в поле деятельности иностранного языка.

Новейшие компьютерные технологии обеспечивают современным курсантам свободу выбора личностно-значимой информации для удовлетворения потребностей в познавательной иноязычной деятельности, происходит процесс, который можно обозначить как «сдвиг мотива на цель», в результате этого повышается мотивация учения, изменяется в положительную сторону отношение к иноязычной деятельности. Главным стимулом для повышения мотивации к изучению иностранного языка является получение удовлетворения от успешности своей деятельности в разных сферах иноязычного общения.

¹ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. Москва, 1990. С. 119.

Самостоятельное обращение к иноязычным образовательным ресурсам способствует развитию умений самостоятельной работы, саморефлексии, умения заниматься исследовательской работой, что в свою очередь отражается на качестве самообразования. Ибо постоянное развитие и самообразование это одно из требований современной жизни и неотъемлемое звено личностной самореализации.

Для формирования в процессе обучения личностно-ценностного отношения к иностранному языку наряду со способами деятельности и общения важными компонентами содержания образования выступают знания, умения и навыки. Проблема отбора знаний на сегодняшний момент выступает особенно остро так, как не существует обоснованного критерия эффективного усвоения и возможности реализации усвоенного. Для преподавателей иностранного языка это вдвойне проблематично, так как данная учебная дисциплина неоднородна, многокомпонентна и беспредельна. Получаемые в процессе изучения иностранного языка знания, должны служить средством развития способности к мышлению, интеллектуальной культуры личности и более полной ориентации человека в информационном и культурном поле. Задача преподавателя с точки зрения иностранного языка состоит в вопросе отбора ценного для личностного саморазвития содержания образования, с тем, чтобы наиболее полно использовать культурологический и языковой потенциал иностранного языка.

Процесс приобретения будущим специалистом личностно-ценностного опыта общения с иноязычной лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. Здесь имеется в виду расширение границ учебного процесса и увеличение объёма реального использования изучаемого языка как средства межкультурного общения.

Учитывая личностно-ориентированные технологии В. В. Сериков сформулировал общие требования к процессу формирования у обучающихся ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности. С точки зрения иностранного языка как учебного предмета перечисленные учёным общие требования могут быть сформулированы более конкретно:

1) содержание учебного материала должно быть представлено в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач, включающих проекты самих курсантов;

2) учебный материал должен быть скомпонован и презентован так, чтобы обеспечить выявление, преобразование и согласование субъективного опыта курсанта с содержанием изучаемого;

3) учебный материал должен быть организован так, чтобы обучающийся имел возможность выбора при выполнении учебных заданий;

4) необходимо стимулировать курсантов к самостоятельному выбору и использованию значимых для них способов смысловой обработки учебного материала;

5) необходимо обеспечить контроль и оценку не только результата, но и процесса учения;

6) на основе выработанных критериев и показателей следует определить отношение курсантов к личностно-ориентированной учебной деятельности;

7) создание атмосферы самовыражения, самоутверждения, стимулирование к высказываниям без боязни ошибиться.

Ещё раз хочется подчеркнуть, разделяя точку зрения И. С. Якиманского, что учиться, чтобы стать образованным, каждый должен сам путём организации собственной деятельности на основе личных потребностей, интересов, устремлений. Именно в личностно-ориентированном образовании создаются все необходимые условия для саморазвития, самосовершенствования, полной творческой самореализации. В центре процесса обучения стоит курсант как источник и творец своей индивидуальной траектории обучения.

К ВОПРОСУ О РОЛИ ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ В ВУЗЕ МВД РОССИИ

Рослякова В. Н.,
старший преподаватель кафедры
иностраных и русского языков
Орловского юридического института
МВД России имени В. В. Лукьянова

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе, являясь неотъемлемой частью профессиональной подготовки, играет значительную роль в формировании и совершенствовании поликультурной языковой личности будущих специалистов. Рабочие программы по иностранным языкам предусматривают формирование у обучающихся не только практических навыков владения иностранным языком, но и более глубокое ознакомление с историческим наследием, традициями и культурой страны изучаемого языка.

Н. Д. Гальскова¹ отмечает, что современное общество становится поликультурным, требующим от его субъектов терпимости и понимания в общении с представителями иных национально-культурных социумов. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с содержанием и организацией поликультурного образования.

¹ Гальскова Н. Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 2-7.

Вопросам социокультурных явлений в изучении иностранных языков посвящена работа Е. Н. Солововой и Е. А. Кривцовой¹. Авторы подчеркивают, что использование иностранных языков в коммуникативных целях требует определенного уровня языковой, речевой и социокультурной компетенции, в связи с чем возникает необходимость обучения иностранным языкам в неразрывном единстве с изучением специфики общественной и культурной жизни, как своей страны, так и страны изучаемого языка.

Для решения указанных целей и задач важная роль отводится чтению оригинальных текстов страноведческой, общеправовой и профессиональной направленности. Чтение, как один из видов речевой деятельности, занимает ведущее место в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Работа с текстом осуществляется почти на каждом практическом занятии по иностранному языку, зачастую являясь основой развития не только навыков чтения, но и говорения, аудирования и письма.

Вопросам обучения чтению на иностранном языке уделяется большое внимание в современной методической литературе. Однако методика развития навыков чтения в неязыковом вузе еще не достаточно разработана.

По мнению С. К. Фоломкиной², основу обучения чтению должны составлять следующие принципы:

- обучение чтению – это обучение речевой деятельности, т.е. коммуникации, а не только способ озвучивания текста;
- обучение чтению должно строиться как познавательный процесс, так как чтение всегда направлено на получение информации;
- обучение чтению должно включать, наряду с рецептивной, и (ре) продуктивную деятельность обучающихся;
- обучение пониманию читаемого должно опираться на овладение структурой языка;
- обучение чтению на иностранном языке должно опираться на опыт обучающихся в чтении на родном языке;
- обучение чтению как речевой деятельности требует автоматизации технических навыков чтения.

Обучение чтению на иностранном языке будет более успешным, если его осуществлять в соответствии с уже имеющимися структурами деятельности на родном языке. Наибольшие трудности представляет переключение внимания читающего с перцептивной переработки воспринимаемого материала на смысловую, как это имеет место на родном языке. С

¹ Соловова Е. Н., Кривцова Е. А. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2006. № 5. С. 2-7.

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

этой целью условия перцептивной переработки информации при чтении на иностранном языке нужно максимально приблизить к тем, в которых она происходит на родном языке.

Чтение как сложный вид речевой деятельности имеет внутренний и внешний план, протекающий в двух формах (вслух и про себя), и осуществляется в тесном взаимодействии с другими видами речевой деятельности.

В современной методике преподавания иностранного языка выделяют следующие виды чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое. При формировании у обучающихся умений и навыков всех перечисленных видов чтения важная роль отводится развитию навыков ознакомительного чтения, так как именно ознакомительное чтение включает наибольшее количество приемов, общих с другими видами чтения. Данный вид чтения предполагает чтение текстов с извлечением их основного содержания. Ознакомительное чтение создает необходимые условия и для переноса навыков чтения из родного языка на иностранный, поэтому оно должно преобладать на начальном этапе обучения чтению. Ознакомительное чтение в большей степени, чем другие, способствует развитию устной иноязычной речи. Данный вид чтения позволяет автоматизировать технические навыки обучающихся, что невозможно осуществить при обучении другим видам чтения. При обучении ознакомительному чтению следует использовать такие тексты, языковой материал которых не содержит лексических и грамматических трудностей для обучающихся. Для формирования навыков ознакомительного чтения можно использовать следующие задания:

- прочитайте текст и ответьте на вопросы;
- прочитайте текст и отметьте предложения, соответствующие его содержанию;
- прочитайте текст и скажите, какие из услышанных утверждений соответствуют его содержанию;
- выпишите из текста ключевые факты;
- выпишите из текста ключевые слова;
- прочитайте текст и составьте к нему вопросы;
- составьте план прочитанного текста.

Для проверки понимания при ознакомительном чтении можно использовать и пересказ, но при этом изучаемый текст должен быть достаточно длинным, чтобы исключить возможность заучивания предложений текста наизусть. Нежелательным способом контроля является перевод на русский язык, предполагая, что ему придется переводить отдельные предложения, сочетания слов, обучающийся при чтении будет переводить весь текст, что противоречит самой природе ознакомительного чтения.

Изучающее чтение предполагает чтение с извлечением полной информации из текста. Работа по развитию навыков изучающего чтения про-

водится параллельно с ознакомительным. Это необходимо для того, чтобы обучающиеся поняли различия между ними. Поскольку изучающее чтение предполагает полное и точное понимание всего текста, поэтому наиболее распространенным способом проверки является перевод текста на родной язык. Для формирования и развития навыков данного вида чтения можно использовать следующие задания:

- переведите текст (предложения из текста) на русский язык;
- сократите текст, опустив несущественные детали;
- сравните текст на иностранном языке и его перевод на русский.

Все задания, связанные с обучением просмотровому чтению связаны с просмотром текстов. Задачей этого вида чтения является получение самого общего представления о тексте, статье, публикации, с целью определения наличия интересующей информации. Для обучения просмотровому чтению рекомендуется в процессе обучения создавать ситуации просмотра. Такие упражнения всегда выполняются на занятии, для чего используются материалы, которые обучающиеся еще не читали. Предпочтение следует отдавать тем текстам и статьям, из названия которых не совсем ясно, о чём в них идёт речь. Время выполнения задания обязательно ограничивается, чтобы обучающиеся действительно просматривали тексты, а не читали.

Задания, используемые для просмотрового чтения:

- определите, о чем текст, абзац текста;
- определите, о чем указанная статья в газете;
- просмотрите текст; рассматриваются ли в нем следующие вопросы.

Поисковое чтение направлено на поиск в источнике определенной конкретной информации (данных, формулировок и т. д.). Поисковое чтение можно сочетать с другими видами, а также использовать в качестве упражнения для развития навыков чтения. Развитию приемов поиска служат все упражнения, которые направлены на нахождение в тексте той или иной информации. Приведем примерные задания по данному виду чтения:

- просмотрите тексты и подберите из них факты, которые относятся к теме «...»;
- укажите в тексте абзацы, в которых говорится о ...;
- отметьте части текста, дающие ответы на следующие вопросы;
- найдите в тексте (статье) определение / вывод / термин и зачитайте его вслух.

Успешность применения на практике тех или иных упражнений в значительной степени зависит от того, насколько они обоснованы для преподавателя, каковы их задачи, взаимосвязь и условия эффективной реализации.

ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ В ВУЗЕ МВД РОССИИ

Селин Б. Н.,

доцент кафедры иностранных языков
Белгородского юридического института
МВД России, к. п. н.

Селина И. А.,

преподаватель кафедры иностранных
языков Белгородского юридического
института МВД России

Профессиональные требования к личности специалиста, и, следовательно, к системе его образования, воспитания и обучения в вузе определяются содержанием и особенностями профессиональной деятельности, а также характером решаемых при этом задач. В связи с этим, мы полагаем, что формирование поликультурной личности, как неотъемлемого этапа развития поликультурной компетентности сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России будет успешно, если учитывается характер профессиональной деятельности и контекст ее осуществления.

В данной статье предпринимается попытка осмысления отдельных теоретических компонентов, лежащих в основе процесса формирования поликультурной личности специалистов, проходящих обучение в образовательной среде вузов МВД России.

Принимая во внимание теории поликультурного образования (С. А. Арутюнов, Г. Бейкер, Дж. Бэнкс, В. С. Библер, К. Слитер и др.), а также результаты опытно-экспериментальной работы, нами предпринята попытка выделения ряда основных тенденций процесса формирования поликультурной компетентности, которые, в свою очередь, были положены в основу формулировки и раскрытия содержания принципов данного процесса.

Сущность первой тенденции заключается в том, что *формирование поликультурной компетентности сотрудника полиции в вузе осуществляется в процессе освоения им поликультурного содержания образования и образовательной среды*. Она отражает сущность важнейшей объективной связи между поликультурной составляющей образовательного процесса и уровнем поликультурной компетентности обучающихся. Она позволяет понять, как найти подходы к решению одного из основных противоречий в профессиональном образовании сотрудников полиции: между внешней целевой ориентацией образовательного процесса на формирование поликультурной компетентности сотрудников полиции и недостаточностью поликультурного компонента в содержании традиционного образования, имеющего узкопрофессиональную предметную направленность. Она так-

же раскрывает механизм формирования поликультурной компетентности – развитие субъективного компонента культуры осуществляется в процессе овладения объективной культурой.

Выявленная тенденция позволяет изложить следующие *принципы* формирования поликультурной компетентности сотрудника полиции в образовательной организации МВД России: гуманизации образовательной деятельности; культуросообразности; использования поликультурных ресурсов образовательной среды.

Принцип *гуманизации образовательной деятельности* предполагает ориентацию образовательного процесса на личность, на гуманистическое отношение к ней, уважение ее прав и свобод, поддержку чести и достоинства, творческого потенциала, доведение сознания участников процесса формирования поликультурной компетентности до конкретных целей самопознания, самосовершенствования и самореализации: духовности, нравственности, культурной уникальности личности (В. П. Беспалько, Е. В. Говердовская, В. И. Загвязинский, А. М. Столяренко и др.).

Принцип *культуросообразности* (А. Дистервег, П. Ф. Каптерев, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий и др.) направлен на развитие личности на основе научного понимания естественных и социальных процессов, общечеловеческих ценностей, руководствуясь особенностями доминирующего этноса и этносов меньшинств, субкультурных групп населения, включая около криминальные и криминальные субкультурные образования; решение задач приобщения человека к различным пластам культуры. Цели, содержание, методы и формы развития учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции, структуру социального опыта и стиль социализации.

Принцип *использования поликультурных ресурсов образовательной среды* (О. А. Аракелян, М. Б. Дьякова, А. С. Косонова и др.) способствует успешной адаптации выпускников в многонациональном и многокультурном социуме, позволяя рассматривать ее с двух позиций: среда вуза как образовательной организации и среда обучающегося как субъекта деятельности в учебном заведении. Этот принцип заключается в создании наиболее благоприятных условий для развития у сотрудников полиции понимания и уважения культур, отличных от собственной; способствует наиболее полному раскрытию личностного потенциала обучающегося; позволяет актуализировать и развить субъектный опыт решения социальных, культурных, учебных и профессиональных задач в условиях поликультурной среды.

В ходе нашей работы была установлена и другая тенденция, отражающая объективно существующую связь между формой взаимодействия участников образовательного процесса и развитием личности обучающегося. Эта тенденция является отражением еще одного противоречия, присущего образовательной системе МВД России: между гуманистической

ориентацией развития современного общества и неготовностью педагогических кадров к осуществлению межсубъектного взаимодействия на демократической основе и, соответственно, слабой подготовленностью сотрудников полиции к демократическому взаимодействию с субъектами поликультурной социальной среды. Суть этой тенденции в том, что *социализация личности обучающегося происходит на основе накопления индивидуального опыта взаимодействия с субъектами образовательного процесса.*

На ее основе уместно сформулировать и обосновать следующие принципы формирования поликультурной компетентности: принцип полилогического взаимодействия участников образовательного процесса, полиролевого развития личности, развития субъектности, обеспечивающие реализацию механизма аккумуляирования личностного опыта в процессе социального взаимодействия с субъектами поликультурной среды.

Принцип *полилогического взаимодействия субъектов образовательного процесса* (М. М. Бахтин, А. Дистервег, И. С. Якиманская и др.) направлен на достижение взаимопонимания между носителями различных культур, обладающих разными субъектными мирами – мировоззрением, личностными смыслами, интересами, потребностями, социальными установками, ориентационной основой деятельности и т. д. Полилогическое взаимодействие направлено на обеспечение устойчивости в деятельности образовательной системы, предупреждение конфликтов, конструктивность в действиях субъектов поликультурной среды.

Принцип *полиролевого развития личности* (Г. М. Андреева, И. С. Кон, Дж. Мид и др.) выступает объективной основой для образования полиролевой структуры личности, предполагающей выделение ее полигрупповой принадлежности, посредством ее одновременного включения в несколько групп, где личность исполняет различные социальные и профессиональные роли. Этот принцип заключается в постоянном изменении форм и содержания деятельности курсантов в целях освоения всего разнообразия профессиональных позиций, ролей и функций субъектов поликультурного взаимодействия; в выработке индивидуального стиля профессионального взаимодействия на основе поликультурного опыта взаимодействия, освоения и отбора вариативных способов и приемов его осуществления.

В основе принципа *развития субъектности* лежит представление о том, что в человековедческих профессиях, включая профессии сотрудников правоохранительных органов, основным субъектом их профессиональной деятельности выступают люди. Деятельность сотрудников полиции протекает в условиях неопределенности, множественности профессиональных ситуаций, связана с необходимостью выполнения большого объема работы в ограниченные сроки и т. д., что требует от них развития субъектных функций (К. А. Абульханова-Славская, Н. К. Сергеев и др.), потребность в которых усиливается факторами поликультурной среды. Развитие субъектности курсантов в вузе МВД России способствует фор-

мированию стремления работать в поликультурном коллективе, сотрудничать с субъектами профессионального воздействия, резко отличающимися лингвистическими, этно-национальными, зачастую субкультурными и иными признаками; выбору демократического стиля отношений с коллегами и населением в противовес авторитарному; проявлению уважения, ценностного отношения к поликультурным особенностям субъектов образовательной и профессиональной среды, выработке самостоятельности и ответственности¹.

В силу того, что основополагающие принципы должны основываться на определенных психолого-педагогических закономерностях, в качестве оснований для определения данных закономерностей мы выделяем общую теорию деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) и психологическую теорию учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова и др.). Под внешними закономерностями мы понимаем объективное влияние социо-культурных процессов, происходящих в обществе, и воздействующих на социализацию и профессионализацию личности²; влияние факторов окружающей поликультурной среды на выполнение сотрудниками полиции МВД России своих профессиональных задач; проявление особенностей профессиональных ролей полицейскими.

Таковыми внешними закономерностями выступают глобализация, интеграция, межкультурная коммуникация, а также гуманизация социально-экономической, культурно-просветительской сфер жизнедеятельности современного общества. Ярким примером глобализации является Европейский Союз как единство экономического пространства, но с сохранением национально-культурной идентичности участников жизнедеятельности. Примером гуманизации социальной сферы является принятие «Закона о полиции», согласно которому впервые в современной России существенно сокращаются репрессивные функции органов внутренних дел и акцент смещается на взаимодействие с населением в различных формах его проявления. Гуманизация в сфере образования ведет к доминированию личностно-ориентированного обучения на основе развития общечеловеческих ценностей.

Развитие личности в процессе профессиональной деятельности происходит под воздействием внутренних закономерностей, к которым мы относим общее психическое развитие; трансформацию старых и появление новых психических и профессионально значимых качеств, способностей, которые ранее отсутствовали или были слабо выражены; овладение нормами профессионального и вненормативного взаимодействия с субъектами поликультурной среды; изменение ценностных ориентаций и представлений о профессии; приобретение опыта межкультурного взаимодействия.

¹ Коваленко В. И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза (на материале вузов МВД России): монография. М.: Белгород: Изд-во БелГУ, 2004.

² Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. С. 63.

Ведущей внутренней закономерностью является формирование и развитие личности в деятельности (А. Н. Леонтьев).

Опираясь на мнение профессора В. А. Сластенина, считающего, что, сформированные на основе педагогических закономерностей принципы и правила, являются базовыми для организации практической деятельности положениями¹, логично предположить, что выявленные закономерности и принципы формирования поликультурной компетентности сотрудников полиции, содействуют формированию новых и развитию прежних черт поликультурной личности будущих специалистов, обучающихся в образовательных организациях МВД России, особенно языковыми средствами.

О РОЛИ СТРАНОВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

Семененко Л. Н.,
старший преподаватель кафедры
иностранных и русского языков
Орловского юридического института
МВД России имени В. В. Лукьянова

Для современного общества характерна актуализация проблемы поликультурной личности, для понимания которой важны пути взаимодействия культуры и личности. Современный мир отличается процессами глобализации и интеграции, что ведет к сложной задаче воспитания личности нового типа, способного существовать в условиях поликультурного мира. Поэтому сегодня крайне необходимым стал поиск такого уровня поликультурного образования, который бы способствовал формированию у учащихся и студентов мультикультурного мышления, нравственной устойчивости, способности применения полученных знаний, умения жить в современном поликультурном обществе.

Проблема поликультурного воспитания ориентирована на социализацию личности в многонациональной среде. Социально-духовное предназначение поликультурного воспитания состоит в предотвращении неуважительного, нетерпимого отношения к национальным и религиозным чувствам, традициям и обычаям разных народов.

Поликультурная личность – это субъект межличностных и общественных отношений, который может вести диалог с представителями других культур и открывает возможности для сотрудничества и взаимопонимания.

¹ Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для пед. учеб. заведений. М.: «Школа-Пресс», 2002. С. 140.

Воспитание поликультурной личности предполагает освоение собственной культуры, а также изучение культуры других народов и формирование позитивного интереса к традициям и обычаям других национальностей, развитие потребности в изучении языков межнационального общения.

Владение иностранным языком и понимание других культур является неотъемлемым условием эффективности воспитания поликультурной личности. Иностранный язык выступает как средство общения, познания, осмысления и интерпретации фактов иной культуры и ознакомления с ней представителей других языковых сообществ.

Создание особой воспитательной и образовательной среды, которая дает возможность наряду с обучением познакомиться и с культурой и обычаями других стран, является одной из целей организации учебной и воспитательной работы на занятиях по иностранному языку. Одним из средств такого воспитания является страноведение. Страноведение расширяет объем фоновых знаний, обеспечивает успешную коммуникацию на иностранном языке.

В процессе изучения страноведения реализуются обучающие, социально-терапевтические, адаптационные, развивающие функции образования в их единстве. Широкое использование страноведческого материала при обучении иностранному языку диктуется самой спецификой языка как средства иноязычного общения и наблюдается на протяжении многолетней истории преподавания иностранных языков в разных странах.

Носителями страноведческой информации могут быть тексты, содержащие экстралингвистическую информацию, а также входящие в тексты языковые средства на уровне слов, словосочетаний, фразеологизмов, пословиц и поговорок и из слоя лексики, имеющей эквиваленты в родном языке, но отличающиеся своим лексическим фоном.

К носителям экстралингвистической информации, которая может быть использована в процессе выполнения учебных заданий, можно отнести средства зрительной изобразительной наглядности, используемые в качестве сопровождения к информации, содержащейся в текстах.

Центральными вопросами структурирования учебных заданий являются отбор страноведческих сведений экстралингвистического и лингвистического характера и их репрезентация, предполагающая направленное предъявление учебного материала на разных этапах учебного процесса, где форма предъявления зависит от свойств единицы информации и свойств ее предъявления.

Занятия по страноведению позволяют наиболее эффективно решать проблему выработки целостного восприятия страны изучаемого языка, ее истории, культуры, географических и экономических особенностей, ознакомить студентов с реалиями, обычаями, нравами и традициями народа, говорящего на этом языке. Интегрируя в едином комплексе сведения гео-

графического, исторического, экономического, культурного и социологического характера, страноведение способствует формированию современного социокультурного портрета страны изучаемого языка, что является непременным условием подготовки к межкультурному общению. Поэтому в содержание курса страноведения необходимо включать темы, раскрывающие культурно-историческое и экономическое развитие страны, социокультурные, культуроведческие и лингвострановедческие знания, языковой материал, отражающий эти знания. Структурирование учебного материала должно также основываться на создании ситуаций общения, моделирующих диалог культур, причем следует учитывать опору на языковой, речевой и личностный субъективный опыт обучающихся.

Занятия по страноведению должны обеспечить построение адекватного представления о системе ценностей в стране изучаемого языка, знакомство с традиционной и новой материальной культурой, осознание связей современной социально-политической, экономической и культурной жизни с ее историческим развитием, восприятие и осознание социально-культурной специфики страны и ее сопоставление с родной культурой, осознание себя как носителя определенных социально-культурных взглядов.

ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ И СТРУКТУРИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УМК (МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ)

Сергеева Н. И.,
профессор кафедры
Академии ФСО России, к. пед. н., доцент

Бурное развитие информационных технологий и их все более активное применение в учебном процессе в системе высшего профессионального образования привели к осознанию необходимости разработки и внедрения электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по всем учебным дисциплинам.

УМК – это вся система организационных, дидактических и методических материалов (учебный план, рабочая программа и тематические планы учебного предмета), учебники, учебные или учебно-методические пособия по дисциплине), методические рекомендации и разработки для преподавателя по проведению учебных занятий, а также для обучающихся по автономному изучению учебного материала, разнообразные тесты для текущего контроля уровня освоения материала, организации самоконтроля, то есть все, что полностью обеспечивает преподавание и изучение данного учебного предмета. УМК может быть при необходимости дополнен

разнообразными справочниками и словарями, периодикой, системой ссылок на базы данных сети Интернет и т. д.

ЭУМК – это электронный вариант УМК. Его можно использовать при организации учебной работы под руководством преподавателя и во время самостоятельной работы в различных вариантах, выбор которых зависит от целеустановки, потребностей и потенциала обучающихся. Применение ЭУМК при обучении иностранному языку обеспечивает реализацию значительных возможностей, которые предоставляют современные информационные и телекоммуникационные технологии.

Разработка ЭУМК позволяет создать единую информационную базу целеполагающих, планирующих, организационных и учебно-методических материалов, включая разнообразные авторские работы преподавателей (компьютерные программы, алгоритмизированные задания и упражнения). Эта система обеспечивает активное внедрение компьютеризованного обучения, понимаемого как возможность одновременного мультидоступа ко всем дидактическим и методическим материалам. Этот доступ можно осуществлять через местную сеть учебного заведения или путем использования различных носителей информации на персональном компьютере обучающегося.

Процесс изучения иностранного языка при этом становится независимым от местонахождения обучающегося и от времени работы. Компьютерные образовательные технологии в отличие от традиционных обладают рядом преимуществ:

- **гибкость**, понимаемая как возможность для обучающегося свободно выбирать время и место занятий и работать в присущем для него темпе и стиле;
- **параллельность**, то есть обучение, симультанное с деятельностью по профессии, что особенно важно для обучающихся заочно;
- **информационность и коммуникативность** как возможность одновременного использования разнообразных источников учебной и справочной информации большим контингентом обучающихся, а также коммуникацию через сети связи с коллегами по учебе и преподавателем;
- **экономичность**, то есть оптимальное по затратам использование средств, помещений, включая множественный доступ к интегрированной информации, снижающие затраты на обучение профессионала;
- **технологичность**, то есть применение в процессе обучения информационных и телекоммуникационных технологий, способствующих утверждению обучающегося в современном обществе;
- **социальное равноправие**, то есть равные возможности при получении образования, которые не зависят от места проживания обучающегося, его физических и материальных возможностей и т. д.;
- **интернациональность**, обеспечивающая обмен мировыми достижениями в системе образования.

Современные технологии меняют и роль обучающего в процессе образования, превращая его в определенной мере в координатора и менеджера познавательной деятельности, постоянно совершенствующего преподаваемый им курс, способствуют активному самообразованию, повышению творческой активности и квалификации, чтобы быть способным воспринимать инновации в сфере образования или даже быть их инициатором.

Компьютерные технологии положительно влияют и на обучающегося. Необходимость получения им новых знаний, умений пользоваться компьютерной техникой и самому принимать важные решения будят стремление заниматься активным самообразованием. Все это ведет к повышению его интеллектуальных и творческих возможностей.

Применение компьютерных образовательных технологий способствует значительному повышению качества образования за счет повышения профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава, а также их активного вовлечения в сотрудничестве с самими обучающимися в процесс создания ЭУМК и использования в процессе обучения качественных дидактических материалов.

ЭУМК создается автором или группой авторов в несколько этапов. Затем его необходимо перевести в формат, который годится для применения в рамках современных телекоммуникационных технологий.

На **первом этапе** осуществляется подготовка дидактических и методических материалов по данному учебному предмету. Значительной проблемой этого этапа является организация работы группы авторов. В условиях реального учебного процесса с его значительной загруженностью преподавателей, в подготовке всех материалов для ЭУМК обычно участвуют несколько авторов, поэтому представляется необходимым общее планирование, согласование и редактирование материалов. При этом преподаватель, отвечающий за общее редактирование, должен добиваться полного соответствия разрабатываемых материалов всем планирующим документам, а также анализировать материалы с точки зрения формы их представления, соотношения объемов отдельных тем изучаемой дисциплины, исключения повторения материала и т. д.

На **втором этапе** содержание УМК структурируется с целью достижения единообразия. Во-первых, требуется, чтобы названия всех элементов содержания повторяли заголовки разделов в оглавлении, а также их последовательность. Автору необходимо четко отражать все элементы структуры, поскольку программист, занимающийся разработкой электронного варианта УМК, не является специалистом в данной области знаний. Он не сможет осмыслить отдельные элементы дидактических и методических материалов с целью придания целостности структуре УМК.

На **третьем этапе** составляется сопроводительная записка к материалам УМК, которая должна содержать:

- 1) название УМК, соответствующее учебному плану;
- 2) шифр и название специальности и специализации;
- 3) название учебного предмета, раздела;
- 4) количество учебных часов для прохождения курса, раздела;
- 5) дату создания и дату последней коррекции УМК;
- 6) указание объема материала;
- 7) сведения об авторе или группе авторов.

В данной записке можно также привести любые пояснения по курсу и рекомендации к его формированию и оформлению.

На четвертом этапе осуществляется утверждение УМК соответствующей методической комиссией.

На пятом этапе материалы УМК сдаются на любом выбранном авторами электронном носителе информации. Специальный эксперт анализирует УМК на предмет наличия всех элементов структуры, а также на соответствие дидактических и методических материалов соответствующим рекомендациям. Далее подготовленные материалы вносятся в единую базу УМК и передаются в разработку специалистам по программированию.

Шестой этап включает в себя работу программиста. Осуществляется разработка электронного варианта УМК в том формате, который пригоден для использования в учебном процессе (единый дизайн, система ориентирования по учебным материалам, интерактивный вариант тестов самоконтроля и т. д.). В рамках этой работы программист тесно сотрудничает с автором, который консультирует его по отдельным моментам и аспектам, контролирует корректность представления материала, транспарентность и правильность навигации по нему. На данном этапе автор может вносить некоторые рекомендации по оформлению материалов.

На седьмом этапе готовый к использованию ЭУМК размещается в той или иной среде, удобной для использования преподавателем (например, база данных на сервере учебного заведения). Далее четко определяется способ доступа к материалам (полностью открытый, локально открытый, локально открытый по паролю, открытый по паролю и т. д.). ЭУМК может быть также записан на CD, если обучающиеся предпочитают такой вариант использования.

Восьмой этап – мониторинг, то есть постоянное наблюдение автора за актуальностью содержания ЭУМК, совершенствование его материалов: осуществление коррекции, внесение дополнений и контроль за своевременностью их размещения в ЭУМК.

УМК имеет тщательно продуманную и строго регламентированную структуру. Структурирование материалов ЭУМК является необходимым по организационным и функциональным причинам. Организационные аспекты включают в себя разделение дидактического материала на сегменты, блоки (модули), способствующее его автономному изучению. Это достигается путем алгоритмизации всей учебной деятельности обучающихся на

каждом ее отдельном этапе, регламентирующей взаимодействие обучающегося и преподавателя. Таким образом, указывается оптимальный путь продвижения обучающихся при освоении учебного материала. Функциональные аспекты охватывают осуществление гипертекстовых переходов при разработке ЭУМК, а также разделение материалов на отдельные смысловые фрагменты и темы.

Также предусматривается, как было упомянуто выше, включение в ЭУМК специальных методических рекомендаций для обучающегося по организации его самостоятельной работы с материалами УМК. Такие рекомендации задаются самой структурой ЭУМК, повторяющей последовательность представления (изложения) и усвоения учебного материала, создавая тем самым траекторию прохождения по учебным ресурсам. При реализации структуры в УМК следует также внести рекомендации, которые не относятся к какой-то конкретной теме (например, методические указания для заочников, для работы обучающихся над темами, которые рекомендуются только для самостоятельного изучения, глоссарий, разнообразные приложения и т. д.).

При структурировании УМК преподаватель группирует все материалы в темы, блоки и модули. Примерная структура содержит:

- представление теории (например, урок учебного пособия по иностранному языку);
- контрольные вопросы по грамматике или по прочитанному тексту;
- образец выполнения задания или упражнения с пояснениями преподавателя;
- задания для автономной работы обучающихся;
- тест для самоконтроля;
- список рекомендуемой литературы, ссылки на которую делаются из отдельных тем и модулей.

Если разные подтемы одного учебного вопроса изучаются в нескольких темах, то их можно объединить в единый завершенный блок (модуль) учебного материала. Освоение модуля предваряется этапом целеполагания, а завершается контролем уровня усвоения дидактического материала, определением уровня сформированности умений и навыков, а также подведением общих итогов.

СОТРУДНИЧЕСТВО НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ БАЗА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Толстоногова И.В.,

аспирант кафедры английского языка
и речевой коммуникации Института
журналистики Белорусского
государственного университета

Основная цель обучения иностранному языку состоит в формировании у студентов коммуникативной компетенции, иными словами, способности общаться на иностранном языке. Уникальность практического занятия по иностранному языку заключается в том, что общение выступает не только целью, но и средством, организующим взаимодействие участников учебной деятельности. В связи с этим процесс обучения иностранному языку следует понимать не как индивидуальную деятельность студентов с учебным материалом, а как установление различных типов взаимодействия, в ходе которых реализуются поставленные цели, в том числе и формирование поликультурной личности студента.

Проанализировав целый ряд практических занятий по английскому языку, мы выделили следующие типы взаимодействия:

- 1) преподаватель – студент;
- 2) преподаватель – студенческий коллектив;
- 3) студент – преподаватель;
- 4) студенческий коллектив – преподаватель;
- 5) студент – студент;
- 6) студент – студенческий коллектив;
- 7) студенты – студенты и др.

Очевидно, что основным типом выступает взаимодействие «**преподаватель – студент**». При этом преподаватель является более опытным участником межличностного общения, что выражается в его коммуникативном лидерстве, но при этом приоритет всё же отдаётся двусторонней коммуникации и **сотрудничеству** на основании признания равноправия всех участников общения. Внутри такого взаимодействия студент из объекта учебной деятельности становится её субъектом, способным самостоятельно организовывать, направлять и контролировать свои действия.

Сотрудничество преподавателя и студента предполагает, что преподаватель участвует в учебной работе студента опосредованно, через создание им условий для достижения поставленных целей. А. А. Сарсембаева предлагает следующие приёмы организации сотрудничества на практическом занятии: «1) *создать атмосферу*, в которой каждый студент чувствует себя комфортно и свободно и испытывает потребность практически использовать иностранный язык; 2) *затронуть личность студента* в целом,

вовлечь в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, которые стимулируют его речевые, когнитивные, творческие способности; 3) *активизировать деятельность студента*, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса, и стимулируя его (обучаемого) к текстовой деятельности на изучаемом языке; 4) создать ситуации, в которых *преподаватель не является центральной фигурой*; 5) предусматривать различные *формы автономной работы*: индивидуальные, групповые, коллективные, в полной мере стимулирующие активность обучаемых, их самостоятельность, творчество и др.»¹

Результаты анализа экспериментального материала показали, что все вышеперечисленные приёмы организации **сотрудничества** преподавателя и студента эффективно используются на практических занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Более того, сотрудничество помогает создать дидактически благоприятные условия для поликультурного развития студентов. Нами было отмечено следующее:

1. Если на занятиях царит *атмосфера* доброжелательности и взаимного доверия, то студенты находятся в состоянии раскрепощённости; спрашивают то, что им неясно; открыто делятся с преподавателем и одноклассниками своими соображениями, идеями, мыслями. Всё это способствует социализации студентов средствами иностранного языка, что в дальнейшем проявляется в желании и умении жить в ситуации межнационального общения и сотрудничества с представителями других национальностей.

2. Обучение носит *лично-ориентированный характер*, где в центре внимания находится сам студент. Поэтому весь учебный процесс и каждое занятие преподаватель организует, исходя из интересов студента, уровня его знаний, сформированности умений. Ориентируясь на студента и уважая его личность, преподаватель воспитывает в студенте чувство самоопределения. Специфика предмета «Иностранный язык» имплицитно предполагает под чувством самоопределения в том числе и осознание принадлежности к национальной культуре в сочетании с пониманием культуры и образа жизни другого народа.

3. *Активизировать познавательную деятельность студента* помогает широкое использование раздаточного и наглядного материала, аудиозаписей и видеороликов, различных интернет-ресурсов, культуроведческого материала и т. д. Иными словами, современное практическое занятие по иностранному языку репрезентирует множество разных оригинальных «текстов», совокупность которых и формирует *аутентичный материал*, который преподаватель использует в процессе обучения. Всё это помогает

¹ Сарсембаева А. А. Сотрудничество преподавателя и студента как основное педагогическое условие автономной работы студента по иностранному языку на основе лично-ориентированного подхода // Педагогические науки. 2011. № 5.

студенту познакомиться, понять, осознать и принять в своё сознание картину мира, свойственную носителю изучаемого языка.

4. Преподаватель часто моделирует *ситуации*, в которых студенты становятся равноправными субъектами учебного процесса и активно общаются друг с другом, что меняет роль преподавателя, делая его наблюдателем, консультантом, организатором. Особое место занимают ситуации общения, моделирующие диалог культур (проекты, ролевые игры, викторины, дискуссии презентации и т. д.). В результате, овладевая знаниями, студенты формируют ряд умений и навыков, позволяющих им повысить общую культуру за счёт освоения достижений науки и культуры других народов.

5. Чаще всего на практическом занятии по иностранному языку в неязыковом вузе используются *фронтальная и парная форма работы*, нередко групповая. Индивидуальная форма работы применяется в основном при выполнении контрольных заданий. Работая в паре или группе, студенты сами организуют взаимодействие, выбирают роли в речевом общении, учатся принимать решения, дискутировать при решении проблемы, создают общие проекты и т. д. Иными словами, происходит формирование потребности и способности понимать чужие точки зрения на различные проблемы, достигать согласия и сотрудничать в условиях различия взглядов и убеждений.

Таким образом, основу коммуникации на практическом занятии образует взаимодополняющая пара «преподаватель – студент», участники которой находятся в неравном положении, но их основная задача – стремиться к сотрудничеству на основании признания равноправия всех коммуникантов. Сотрудничество можно рассматривать как одно из средств формирования поликультурной личности, т. к. оно способствует социализации студентов; воспитывает чувство национального самоопределения и уважения к культуре другого народа; создаёт в сознании студента «картину мира», свойственную носителю изучаемого языка; повышает общую культуру; формирует способность понимать чужие точки зрения и достигать согласия.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Цикорева Г. Р.,

доцент кафедры профильного обучения
иностраннным языкам Орловского
государственного университета

В настоящей статье рассматривается вопрос об организации самостоятельной работы как основного фактора, стимулирующего творческое

саморазвитие, самоорганизацию и самореализацию студентов, и важнейшего средства овладения образовательными, когнитивными, профессионально коммуникативными и поликультурными компетенциями в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

В соответствии с ФГОС высшего профессионального образования третьего поколения целью обучения современного студента вуза иностранному языку является его практическое применение в сферах повседневной и профессиональной коммуникации, что возможно лишь при условии углубленного изучения языка. Ведущим фактором достижения поставленной задачи, на наш взгляд, является самостоятельная работа, которая делает студентов активными и сознательными участниками образовательного процесса. Именно постоянное самостоятельное изучение языкового материала позволяет обеспечить комплексное освоение студентами ключевых компетенций.

Самостоятельная работа не только стимулирует поиск источников языкового общения и мотивирует процесс творческого саморазвития, она позволяет в полной мере оценить современную роль преподавателя как методического руководителя, определяющего дальнейшее закрепление приобретенных знаний в умениях и навыках профессионального использования языка.

Изучение английского языка на отделении рекламы и связей с общественностью ОГУ строится на междисциплинарной основе. Язык выступает не только как цель обучения, но и как средство повышения профессиональной компетентности через интегрирование в специальные дисциплины. В связи с этим для внеаудиторной самостоятельной работы используются аутентичные тексты различных видов – проблемная статья, press-release, newsletter, новостной материал, реклама и т. п., тематически связанные с дисциплинами профессионального цикла, что позволяет осуществлять логические межпредметные связи, обеспечивающие непрерывность обучения, и интегрировать дисциплину «Английский язык в профессиональной сфере» в процесс подготовки бакалавров. Тексты содержат информативный фактический материал, специальную лексику и терминологию в области Public Relations, СМИ, маркетинга и рекламы, что способствует повышению уровня как профессиональных, так и поликультурных знаний студентов.

Задания к текстам направлены на развитие у студентов умения самостоятельно структурировать текст, извлекать, анализировать, комментировать и оценивать информацию, строить высказывание и аргументировать его. Так, для развития навыков поискового и изучающего видов чтения предлагаются следующие задания:

1) Read the title and guess what the article is about/What problems does the author want to show and solve?

2) How are the following names / dates / figures connected with the theme of the text?

3) Find the key sentence / the main idea of each paragraph.

4) Complete the gaps in the text with the terms / correct sentences in the box.

5) Find in the press release how the new product can benefit a potential customer.

6) The author describes the public relations process in 7 steps. Read the questions below and match each of them with each of the steps.

7) Say what techniques are used by the copywriter to boost readers' interest?

Студентам предлагаются задания исследовательского характера: поиск терминов и базовых понятий и составление индивидуальных тематических словарей, словообразовательных моделей, анализ грамматических форм, оборотов и структур. При этом тестовые вопросы способствуют самооценке знаний и приучают к самоконтролю. Целый ряд заданий направлен на решение творческих задач – совершенствование навыков говорения и выражение коммуникативных намерений в процессе обсуждения прочитанного материала и в ситуативном речевом общении в аудитории, например:

1) Try to give your own definition of public relations. Make it clear, concise and comprehensive.

2) Explain the idea. Agree or disagree. Give arguments.

3) What is your opinion about the information given in the article? How can it be used in your profession?

4) Carry out a SWOT analysis of a company you would like to work for. Do the same for a company you would never want to work for.

5) What is the relationship between the headline, visual elements and written material and what does this tell us? What role do they play in the ad's impact?

Для эффективного решения стоящих перед ними задач студенты должны овладеть определенными учебными стратегиями, необходимыми для поиска, получения, обработки информации и самоконтроля. Обучение технологиям самостоятельной работы с материалами профессиональной направленности ведется во время групповых и индивидуальных консультаций. Студентам разъясняются приемы и методы подготовки к занятиям, работы с учебно-методической и справочной литературой, словарями, системами электронного перевода (например, www.multitrans.ru). При подготовке докладов, сообщений и рефератов студентам предлагаются списки электронных ресурсов для проведения самостоятельного поиска англоязычных материалов (например, www.aboutpublicrelations.com/articles, www.marketingprofs.com/articles, www.aboutjournalism.com, www.advertising.com) и примерные планы проектов творческих заданий.

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделять контролю результатов самостоятельной учебной работы. Мониторинг выполнения заданий осуществляется на практических занятиях, в ходе тестовых проверок и консультаций, в том числе в режиме on-line, отчетов по созданию проектов и подготовке докладов, подбору статей на английском языке по тематике курсовых работ и магистерских диссертаций. Результаты самостоятельной работы включаются в показатели текущей успеваемости, что влияет на итоговую оценку и рейтинг студента. В рамках недели науки ежегодно заслушиваются мультимедийные доклады – презентации по тематике научных исследований студентов бакалавриата и магистратуры. Как пример можно привести следующие темы докладов 2014 года: «Teaser as a tool of advertising campaigns», «Green Peace and its methods in advertising campaigns», «Think different. The slogan that was the key for success», «Slogans: Cross-cultural differences in advertising messages», «The BP: Crisis communication failures», «Sound branding as a tool for transmitting messages to a target audience» и т. п.

Побуждающим мотивом для самостоятельной работы, таким образом, является возможность посредством английского языка узнать больше новой, дополнительной информации, связанной со специальными дисциплинами и полезной для дальнейшей успешной профессиональной самореализации.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВАРЕЙ РАЗНЫХ ТИПОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Щульдешова Н. В.,
доцент кафедры интенсивного изучения
иностранных языков ФГБОУ ВПО
«Госуниверситет-УНПК, к. п. н.

Роль словарей в процессе обучения и преподавания иностранных языков трудно переоценить. В научной сфере последних лет отмечается многообразие новых словарей различных типов и функций. Словари раскрывают значения, авторы словарей предлагают грамматические пометы к словарным единицам, дают их примеры употребления, приводят цитаты, сноски и многое другое. Используя словари, изучающие иностранные языки непосредственно расширяют общий словарный запас и делают свою речь более грамотной.

В данной статье описывается позиция по использованию словарей в процессе обучения и преподавания иностранных языков. Задачей методических разработок в этом направлении является стратегия формирования и

совершенствования поликультурной языковой личности будущих специалистов. Учебные стратегии традиционно складываются из объяснения значения слова учителем или другими учениками, угадывание понятия незнакомых слов текста через контекст и, наконец, использование словарей.

Несомненно, угадывание понятий или незнакомых слов с помощью контекста – это важная стратегия в лексическом мире слов, однако, не все незнакомые слова или словосочетания верно трактуются исходя из контекстуальных «подсказок». Правильнее в таком случае обратиться к словарю!

Многообразие современных словарей различают их по функциям, содержанию, форме и т. д. В России чаще всего обучающимся предлагаются четыре вида словарей для изучения иностранных языков:

1. *Монолингвистический словарь*, ориентированный на носителей данного языка.

2. *Учебный монолингвистический словарь* ориентирован на всех обучающихся, не зависимо от их родного языка.

3. *Билингвистический словарь* является двуязычным словарем и имеет в своем составе иностранную лексику, переводимую на родной язык и наоборот.

4. *Полубилингвистический словарь* — это гибрид монолингвистического и билингвистического словарей, имея в своей структуре и те, и другие признаки вышеуказанных словарей.

Методисты обучения и преподавания иностранных языков по-разному оценивали словари данного типа. В 60-70-е года XX века, когда произошел переход от переводного метода к коммуникативному обучению, многие билингвистические словари нашли осуждение со стороны обучающихся языкам, так как обучающие часто использовали маленькие билингвистические словари, в которых содержалась минимальная информация о словарных единицах без примеров многозначности отдельных слов, что нарушало прямую корреляцию между словами двух языков и вело к ошибкам при переводе. Преимущества перед билингвистическим словарем имеют монолингвистические учебные словари, содержащие информацию о произношении, ударении, правописании, раскрывающие грамматические данные, стиль (напр., сленг), регистр (напр., химический), подчеркивающие идиоматику словарных единиц, словосочетаний и др.

Но необходимо помнить о языковом уровне знаний пользователей для ориентации на словарь определенного типа. Если учитывать обучающихся начального и среднего уровня обучения, то зачастую они не способны усвоить предлагаемую детальную информацию и чаще обращаются к более понятному им билингвистическому словарю.

Высказываясь по этому вопросу, Р. Роснер отмечал, что «нет ничего страшного в том, чтобы начать с билингвистического словаря, поскольку назначение словаря состоит в том, чтобы быть просто ключом к пониманию». Многие зарубежные исследователи, такие как Allen (1983); Harmer

(1991); Rossner (1985; 1991); Underhill (1985), изучая проблему использования иностранных словарей, отмечали более развитую компетенцию в иностранном языке тех, кто чаще пользовался учебными монологвистическими словарями.

В 1985 А. Андерхил (Underhill), приветствовал постепенный переход от билингвистических словарей к использованию исключительно монологвистических словарей, выделяя развивающие этапы использования словарей:

- 1) билингвистический словарь;
- 2) билингвистический + учебный монологвистический словарь;
- 3) учебный монологвистический + монологвистический;
- 4) учебный монологвистический словарь.

Эти этапы символизировали процесс перехода и постепенного отвыкания от билингвистических словарей.

В последнее время стал популярен полубилингвистический тип словарей. Он схож с монологвистическим учебным словарем. В качестве примера можно взять полубилингвистический словарь для изучающих иностранный язык под редакцией Лионель Кернеман (Lionel Kerneman). Он имеет около 25000 заглавных слов, исчерпывающие комментарии, иллюстрации примеров употребления, справку по грамматике, правописанию, произношению и другие данные по словарным единицам, с которыми встречаются изучающие английский язык как иностранный. Особенность полубилингвистического словаря заключается в том, что здесь представлен перевод лишь заглавного слова, а не всей информации по словарной статье в отличие от билингвистического словаря. Такой словарь удобен тем, что, во-первых, отвечает требованиям стандарта Прямого метода (English-in-English), который часто используется в методике обучения и преподавания иностранных языков, и, во-вторых, реализует психологические потребности обучающихся в процессе перевода на родной язык, связывая традиционный билингвистический словарь с учебным монологвистическим словарем.

При проведении исследования среди обучающихся школ по вопросу частоты использования словарей в обучении английскому языку (*часто* – каждую неделю; *иногда* – раз в месяц; *время от времени* – несколько раз в год; *редко* – реже, чем раз в году; или *никогда*) выяснилось, что испытуемые в основном использовали *англо-русские* и *русско-английские* билингвистические словари для выполнения классных и домашних заданий по переводу. Что касается заданий, связанных с трактованием значения словарных единиц, поиском примеров, цитат, стандартов правописания, произношения, грамматического комментария и др., то подавляющее большинство обучающихся обращались к монологвистическим словарям, разыскивая в них интересующую их информацию. Из них 47 % обучающихся обращались к *монологвистическим словарям часто*, то есть раз в

неделю, 53 % *иногда*, то есть раз в месяц. Многие указывали на то, что пользуются вышеупомянутыми словарями и дома.

К неадаптированным билингвистическим словарям обращались редко: 35 % обучающихся; учебный монологвистический словарь использовали раз в месяц: 25 % обучающихся и 24 % обучающихся никогда. Большинство обучающихся 63 % отмечали, что в их распоряжении имеется один из учебных монологвистических словарей и 37 % обучающихся могли пользоваться монологвистическими словарями в классе и школьной библиотеке.

Касаемо второй части исследования можно отметить, что 83 % обучающихся наиболее часто проверяли значение слова, 41 % обучающихся интересовались произношением, правописанием и 24 % обучающихся интересовались примерами употребления словарных единиц.

Резюмируя данные, полученные в результате исследования отметим низкий процент (19 %) продуктивной деятельности относительно работы со словарем, хотя высокий процент (73 %) обучающихся нуждались в таком навыке и желали бы его получить.

Иногда обучающие иностранным языкам игнорируют важность получения навыка пользования словарем, считая, что у обучающихся уже сформировано такое умение на предметах родного языка, исключая факт наличия разных типов словарей, привязанных к определенной учебной или научной задаче. Кроме того, иногда в педагогической среде не поощряются те «ленивые» обучающиеся, кто не рискует угадывать понятия незнакомой лексики по контексту, а пользуется словарем. Существовала и позиция снижения концентрации, необходимой при чтении текста в случае, когда используются словари. Западный ученый Хармер приводит следующую цитату по этому поводу: «Хотя мы (учителя) и поощряем разумное использование словарей, мы не хотим, чтобы это мешало решению прочих методологических проблем». (J. Harmer 175) Тем не менее, некоторые авторы убеждены, что «не стоит воспринимать умение эффективно пользоваться словарем как само собой разумеющееся» и настаивают на специальном обучении навыкам работы со словарем (Barnett 1989; Gairns and Redman 1986; Harmer 1991; Rivers and Temperley 1978; Rossner 1985; Seal 1991; Underbill 1985)¹.

¹ Анюшкин Е. С., Анюшкина Г. К. Двухязычный переводной словарь – информационно-справочное и учебное лексикографическое пособие // Теория и практика научно-технической лексикографии: сб. статей. М.: Рус. яз., 2009. С. 107-112.

«ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ» В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Щепотина А. С.,

старший преподаватель кафедры
иностранных языков Орловского
государственного университета

Обучение иностранным языкам невозможно лишь на уровне овладения языковым кодом. Важным компонентом обучения считается приобщение к языковой картине мира его носителей, к этнокультурной концептосфере. Предлагается новый подход к обучению иностранным языкам, ориентирующий учебный процесс на формирование поликультурной языковой личности, в большей степени подготовленной к позитивному взаимодействию с представителями различных лингвокультур поликультурного глобализирующегося мира.

Обращение к проблеме языковой личности основано на теории антропоцентризма в гуманитарном знании в целом и антропологического подхода в языкознании в частности, рассматривающего концепт «языковая личность» в качестве основополагающего.

Основная идея антропологического подхода в языкознании базируется на понимании, познании человека через познание языка. Нельзя познать язык, не обратившись к конкретной языковой личности. Внимание лингвистов переключается на роль «человеческого фактора» в языке, что повлекло за собой включение в понятийный аппарат лингвистики новой категории «языковая личность».

В лингвистике термин «языковая личность» рассматривается как вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психологический, и социальный, и этический, и другие компоненты, но преломленные через язык.

Речь оказывает значительное влияние на развитие личности ребенка. Овладение иностранным языком ориентировано не только на деятельность и общение, на коммуникативный аспект, и не только на когнитивный аспект, но и на личность обучаемого.

Речевое развитие рассматривается как необходимое условие психического становления ребенка и формирования его личности в процессе усвоения иностранного языка. Речевое развитие на родном языке находится в тесной зависимости от овладения иностранным языком. Речевая деятельность на иностранном языке способствует как интеллектуальному развитию обучаемого, так и личностному – посредством специально организованного и реализуемого общения.

Языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает в языке, сколько тем, что она может с языком делать. С точки зрения линг-

водидактики, весьма существенно, на что способен, к каким речевым навыкам готов носитель языка.

Особенностью лингводидактического подхода к языковой личности является рассмотрение не столько лингвистических, сколько собственно педагогических и частнометодических знаний, представлений и решений.

Первоначально в концепте «языковая личность» акцент делался на речевой способности личности. Достоинством этого было то, что в качестве цели обучения языкам было заявлено не овладение языковой системой, отдельными знаниями, умениями и навыками в использовании языка, а формирование языковой личности, обладающей комплексом языковых способностей, умений и готовности к осуществлению речевых поступков.

В качестве цели методики обучения иностранным языкам обозначилось научное обоснование различных моделей формирования языковой личности в условиях обучения и предметом ее интересов была заявлена языковая личность как цель обучения, а также процесс «передачи» и развития способности к речевому общению на изучаемом языке.

Теория и методика обучения иностранным языкам выдвигает идею переориентации системы обучения иностранным языкам на личность обучаемого как субъекта. Процесс обучения иностранным языкам это процесс формирования определенных компонентов в структуре языковой личности.

Принцип ориентации обучения иностранным языкам на формирование в обучаемом черт языковой личности ставит задачу развить у него способность и готовность осуществлять речевую деятельность на изучаемом языке.

В связи с этим в методической науке развивается новое направление – формирование «вторичной» языковой личности.

Процесс становления «вторичной» языковой личности связан не только с овладением обучающимся вербальным кодом иностранного языка и умением его использовать на практике в общении, но и с формированием в его сознании «картины мира», свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума. Поэтому обучение иностранному языку должно быть направлено на приобщение к концептуальной системе чужого лингвосоциума.

Развитие у обучаемого свойств «вторичной языковой личности», позволяющих ему быть участником межкультурной коммуникации, и есть стратегическая цель обучения иностранному языку. Реализовать данную цель – значит не только развивать у обучаемого умение пользоваться соответствующей иноязычной «техникой», но и «вооружать» его внеязыковой информацией, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развивать в нем качества, позволяющие осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями иных культур.

Задача обучения иностранным языкам в данном случае заключается в том, чтобы научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира. В рамках межкультурного коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам усвоение языка рассматривается как обретение средства социальной коммуникации.

Таким образом, новый подход к интерпретации концепта «языковая личность» базируется на сочетании лингвокогнитивного и лингвокультурологического подходов, а методическая система, направленная на формирование толерантной языковой личности, ориентирована на формирование таких уровней в ее структуре, как лингвистический, лингвокультурологический, практический и коммуникативно-технологический. Каждый уровень представлен в виде комплекса компетенций, подлежащих формированию в процессе обучения иностранным языкам.

Концепт «языковая личность» является одним из значимых и основополагающих в современной теории и методике обучения иностранным языкам.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Щербенко Л. Р.,
старший преподаватель кафедры
иностраных и русского языков
Орловского юридического института
МВД России имени В. В. Лукьянова

В свете требований Государственного образовательного стандарта обучение иностранному языку в вузе должно иметь практическую направленность. В соответствии с рабочей программой учебной дисциплины «Английский язык» по специальности 04.05.02 Правоохранительная деятельность, предназначенной для курсантов факультета по подготовке специалистов Государственной инспекции безопасности дорожного движения (очная форма обучения) и слушателей факультета заочного обучения на базе среднего (полного) общего образования, «..целью изучения дисциплины является развитие у обучающихся инструментальной компетенции, (т. е. коммуникативной, лингвистической, социокультурной ее разновидностей), позволяющей использовать иностранный язык практически ... в профессиональной деятельности ...». В процессе изучения английского языка у обучающихся должны быть сформированы «способности к деловому общению, профессиональной коммуникации на английском языке...». В качестве конечной цели обучения иностранному языку рассматривается умение использовать язык в реальной ситуации общения. Перед

преподавателем иностранного языка стоит задача обучения языку как реальному и полноценному средству профессионального общения.

К сожалению, решению этой задачи препятствуют несколько факторов, наиболее важными из которых являются низкий языковой уровень большинства обучающихся и низкая мотивация к изучению иностранного языка.

Важно создать на занятии такие условия, при которых у обучающихся появится заинтересованность и желание изучать иностранный язык.. Поэтому необходимо стимулировать развитие познавательного интереса у обучающихся. Они должны осознать, зачем им нужен иностранный язык, какова его практическая значимость для их будущей профессиональной деятельности. При изучении иностранного языка на первом месте должен находиться мотив.

Для того чтобы появился такой мотив на занятии, необходимо создать речевые ситуации, мобилизующие внимание, память, активизирующие творческие способности, способствующие формированию иноязычной коммуникативной компетенции. В процессе изучения языка обучающиеся овладевают определенным объемом лексики, грамматическими структурами. Они могут успешно написать тест, построенный на том или ином лексико-грамматическом материале, могут перевести отдельные сочетания слов, предложения с русского языка на английский. Но у них вызывают затруднения задания преподавателя высказаться по тому или иному вопросу.

Для того чтобы появился такой мотив на занятии, необходимо создать речевые ситуации, мобилизующие внимание, память, активизирующие творческие способности, способствующие формированию иноязычной коммуникативной компетенции. В процессе изучения языка обучающиеся овладевают определенным объемом лексики, грамматическими структурами. Они могут успешно написать тест, построенный на том или ином лексико-грамматическом материале, могут перевести отдельные сочетания слов, предложения с русского языка на английский. Но обучающиеся затрудняются использовать лексику, лексико-грамматические структуры непосредственно в ситуации общения. Причины могут быть разными. Кто-то боится допустить ошибки, кто-то убежден в невозможности для себя преодолеть определенные трудности при решении коммуникативной задачи. Перед преподавателем стоит задача найти такие дидактические средства, которые пробуждали бы мыслительную активность обучающихся и раскрывали их творческий потенциал.

Создавая речевые ситуации, преподаватель вынуждает обучающихся общаться на иностранном языке, используя определенные лексико-грамматические структуры.

В методической литературе речевая ситуация определяется как совокупность речевых и неречевых условий, необходимых для того, чтобы сту-

дент правильно осуществил речевое действие с намеченной коммуникативной задачей¹.

Ситуации общения предполагает формулировку коммуникативного задания таким образом, чтобы смоделировать условия общения для каждого обучающегося.

Одной из составляющих учебно-речевой игровой ситуации является наличие той или иной социальной роли, которую участники речевого общения, выполняя, вступив в речевой контакт, то есть речевая ситуация должна обеспечить не только действие, но и взаимодействие. В соответствии с ролью обучающиеся осуществляют те или иные речевые действия; через свою роль они выражают своё отношение к предмету разговора, собеседнику. При распределении ролей необходимо учитывать интересы студентов, их индивидуальные особенности. Интерес студента к выполняемой роли повышает его мотивационную готовность к речевому действию, позволяет устранить такие факторы, как: стеснение, страх, скованность. Специфика речевых ситуаций и социальных ролей обусловлена будущей профессиональной деятельностью обучающихся, что позволяет осуществлять профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе. Лексические темы, предусмотренные тематическими планами изучения иностранного языка в вузах МВД, позволяют рассматривать на занятиях вопросы, важные с профессиональной точки зрения для будущих сотрудников правоохранительных органов.

Преподаватели нашей кафедры предлагают ситуации, в которых обучающиеся должны выполнять роли сотрудников полиции (следователя, участкового уполномоченного, инспектора дорожно-патрульной службы), правонарушителя (преступника), свидетеля преступления, жертвы преступления и т. д. Через ситуативно-обусловленное общение отрабатываются и наиболее распространенные формы речевого этикета, и лексика терминологического характера. Создание речевых ситуаций возможно при изучении лексических тем: «Личные данные», «Город. Ориентирование в городе», «Виды преступности. Разновидности преступлений», «Предварительное следствие. Важнейшие следственные действия», «Осмотр места происшествия / преступления», «Правила дорожного движения», «Нарушения правил дорожного движения. Действия сотрудников правоохранительных органов в случае дорожно-транспортных происшествий» и т. п. Такие речевые ситуации имеют коммуникативную направленность и способствуют выработке профессионально-ориентированных знаний и умений в процессе решения самими обучающимися различных проблемных ситуаций.

¹ Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 368 с.

Сборник материалов
всероссийского круглого стола

30 октября 2014 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 _____. 2015 г. Формат 60х90 ¹/₁₆.

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

Орловский юридический институт МВД России имени В. В. Лукьянова
302027, Орёл, Игнатова, 2.