



**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УФИМСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»**

**НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
КОММУНИКАТИВНЫХ МЕТОДИК
В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ
СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

**Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
8 октября 2020 года**

**ISBN 978-5-7247-1056-5
© Уфимский ЮИ МВД России, 2020**

УДК 378.016:81'2766:351.74(082)
ББК 81.19р30я431
Н 34

*Рекомендован к опубликованию
редакционно-издательским советом Уфимского ЮИ МВД России*

*Под общей редакцией
доктора филологических наук, доцента Е. А. Петровой*

Редакционная коллегия:

А. М. Емельянова, кандидат филологических наук, доцент;
Е. Н. Сергеева, кандидат филологических наук, доцент;
А. Д. Атнагулова;
А. В. Лебедева;
Д. О. Штарев

Н 34 **Научно-теоретические аспекты коммуникативных методик в процессе языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел [Электронное издание]: сборник материалов Международной научно-практической конференции, г. Уфа, 8 октября 2020 года / под общ. ред. Е. А. Петровой. – Электрон. текстовые дан. (2,1 МБ). – Уфа : Уфимский ЮИ МВД России, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, 1 GHz; 512 mb оперативной памяти; 3 mb ОЗУ; CD/DVD-ROM дисковод; операционная система Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше. – Загл. с экрана.**

ISBN 978-5-7247-1056-5

В сборник материалов Международной научно-практической конференции «Научно-теоретические аспекты коммуникативных методик в процессе языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел» включены статьи, тезисы докладов, выступления отечественных и зарубежных ученых.

Предназначен для образовательных организаций правоохранительных органов зарубежных стран, педагогических работников, докторантов, адъюнктов образовательных организаций МВД России, представителей образовательных организаций России, сотрудников правоохранительных и других органов власти.

УДК 378.016:81'2766:351.74(082)
ББК 81.19р30я431

© Уфимский ЮИ МВД России, 2020

Научное издание

**Научно-теоретические аспекты коммуникативных методик в процессе
языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел**

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции

Редактор, корректура,
компьютерная верстка

А. Ф. Чиняева, Р. Р. Гафарова

Дизайн обложки

А. А. Егорова

Дата подписания к использованию: 05.11.2020

Объем издания: 2,1 МБ
Комплектация издания: 1 электрон. опт. диск (CD-R)

Тираж: 15 дисков

Редакционно-издательский отдел
Уфимского юридического института МВД России
450103, г. Уфа, ул. Муксинова, 2

СОДЕРЖАНИЕ

<u>Акимова И. И., Григорова Е. А.</u> Функционально-семантическое поле модальности «необходимость – отсутствие необходимости, ненужность»....	7
<u>Атнагулова А. Д.</u> Особенности использования скороговорок во время фонетической зарядки на занятиях по русскому языку как иностранному	20
<u>Баишева З. В.</u> Обучение профессиональному диалогу в юридическом вузе	24
<u>Байбурина Р. З.</u> Из опыта разработки электронных учебных материалов для дистанционного обучения по дисциплине «иностранный язык»..	31
<u>Бакирова Л. Р.</u> Изучение литературы Республики Башкортостан на занятиях по дисциплине «литература» у иностранных обучающихся в Уфимском юридическом институте МВД России	35
<u>Банзрагч Туул.</u> Способы выражения отказа на побуждение невербальными средствами коммуникации в русском и монгольском общении.....	39
<u>Барина О. Ю.</u> К вопросу о языковой подготовке сотрудников органов внутренних дел, привлекаемых к выполнению оперативно-служебных задач.....	44
<u>Батсуурь Батчимэг.</u> Из истории разработки теории актуального членения предложения	47
<u>Беглова Е. И., Красикова О. Г.</u> Работа с текстом как способ формирования коммуникативной и лингвистической компетенции на занятиях непрофильных дисциплин	54
<u>Бердугина Р. Н.</u> Чтение как цель и средство обучения иностранному языку в неязыковом учебном заведении. Методы обучения чтению.....	61
<u>Беспяева К. А., Давленова А. С.</u> Формирование языковой культуры курсантов академии МВД РК.....	66
<u>Бикбулатова Г. Х.</u> К вопросу о некоторых лексико-семантических различиях в терминологии права британского и американского вариантов английского языка	70
<u>Бикмаева Л. У.</u> Орфоэпическая культура как средство формирования грамотной юридической речи	74
<u>Букина Т. Г.</u> Адаптация письменного текста к устному произнесению как методико-дидактический аспект обучения риторике в образовательных организациях системы МВД	78
<u>Валиахметова Э. К.</u> Обучение чтению как компонент формирования языковой компетенции обучающихся	82

<u>Власов К. А.</u> Проблема использования компьютерных игр при изучении иностранного языка в англоязычном дискурсе	85
<u>Внуковская А. В.</u> Типичные ошибки при употреблении экспрессивных фразеологизмов в речи	90
<u>Галиева Д. А., Науразбаева Л. В.</u> Коммуникативный метод обучения русскому жестовому языку	93
<u>Гузикова В. В.</u> Реализация коммуникативного обучения иноязычному общению в процессе языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел.....	96
<u>Гусейнова Т. В.</u> Методический материал для обучения способам записи числительных в документах.....	102
<u>Евдокимова М. Г.</u> Коммуникативная грамматика как стратегический способ взаимодействия.....	106
<u>Емельянова А. М.</u> «Оппонирование» как один из видов коммуникативной методики изучения риторики в юридическом вузе	110
<u>Искакова А. Е.</u> Методика преподавания английского языка как иностранного языка курсантам академии МВД РК	113
<u>Искандарова Г. Р.</u> К вопросу о формировании навыков спонтанной иноязычной речи	117
<u>Казанаева Л. И.</u> Применение информационных компьютерных технологий как инструмент развития коммуникативных навыков.....	120
<u>Казначеева Е. В.</u> Электронные учебники в системе иноязычной подготовки в неязыковом вузе.....	125
<u>Каримова Т. С.</u> К вопросу повышения уровня языковой подготовки у слушателей, проходящих профессиональное обучение в образовательных организациях системы МВД России	129
<u>Кононенко А. П.</u> Преподаватели иностранного языка в качестве экспертов межкультурного контента	134
<u>Кузнецова С. М.</u> Культура речи сотрудников ОВД: типичные ошибки и пути их устранения	137
<u>Малахова М. Н., Смердина Е. Ю.</u> Тестирование как способ определения уровня сформированности иноязычной компетенции	141
<u>Мартынова Н. А.</u> Использование терминологической лексики в профессиональной деятельности сотрудника ОВД	146
<u>Мингазизова Г. Г.</u> Методическая разработка сценария учебного фильма по дисциплине «Иностранный язык»	149

<u>Михайлова О. Е.</u> Роль ситуативных моделей художественного текста в формировании коммуникативной компетенции иностранного слушателя	152
<u>Муслова Л. А.</u> Алгоритм в обучении иностранным языкам (на материале немецкого языка)	157
<u>Навроцкая И. Н.</u> Коммуникативно-ориентированное обучение иностранных слушателей (на примере образовательных организаций системы МВД России)	162
<u>Петрова Е. А.</u> Концептуальные принципы коммуникативного обучения адъюнктов иностранному языку	165
<u>Посиделова В. В.</u> Литературный язык в свете прагматики речевого общения.....	170
<u>Походзей Г. В.</u> Основные рекомендации и стадии при планировании и организации занятия по аудированию иноязычной речи	172
<u>Проценко Е. А., Гольцова Т. А.</u> О возможностях геймификации в процессе дистанционного обучения иностранному языку	176
<u>Сергеева Е. Н.</u> Об особенностях преподавания филологических дисциплин иностранным слушателям в условиях дистанционного образования	181
<u>Солдатова О. Б.</u> Использование интернет-ресурсов при обучении аудированию сотрудников полиции.....	185
<u>Ступина О. А.</u> К вопросу о формировании у курсантов-билингвов культуры межнационального языкового общения.....	188
<u>Шамсутдинова А. А.</u> Игра-викторина как лингвокультурологический компонент на занятиях по русскому языку как иностранному.....	191
<u>Шашкова В. Н.</u> Возможности использования дискурс-анализа в языковой подготовке сотрудников органов внутренних дел	194
<u>Шевченко М. С.</u> Особенности перевода политкорректной лексики в текстах СМИ.....	198

Акимова И. И., Санкт-Петербургский университет МВД России, канд. филол. наук., доцент;

Григорова Е. А., Санкт-Петербургский университет МВД России

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ МОДАЛЬНОСТИ «НЕОБХОДИМОСТЬ – ОТСУТСТВИЕ НЕОБХОДИМОСТИ, НЕНУЖНОСТЬ»

Человек – существо природное, и наша физиология детерминирует необходимость питаться, отдыхать, лечиться и тому подобное. Будучи социальными существами, мы подчиняемся внешней необходимости вести себя должным образом – соблюдаем писанные законы и неписанные (этические) нормы и прочие правила жизни. Это поле внешней необходимости. Как божественное создание человек имеет способность проявлять свободу воли, совершая свой нравственный выбор, воздействовать на действительность, поднимаясь на уровень творца своей жизни.

Исходя из изложенного философского понимания необходимости, будем разграничивать внешнюю и внутреннюю необходимость с точки зрения субъекта модальности. Как известно, для человека нет иной реальности, чем реальность собственного сознания (В. В. Набоков). Внешне необходимое (не может не быть = должно быть) противопоставлено в сознании случайно возможному (может не быть, может быть), а внутренне необходимое (нужное: должно быть) противопоставлено ненужному (не должно быть, должно не быть).

Внешняя необходимость – это то, с чем мы соглашаемся или что мы преодолеваем как негативные обстоятельства нашей жизни, выходя за рамки природной и социальной детерминированности, обретая личную свободу и собственную власть над судьбой и гороскопами. Должным является то, что следует из нашего «внутреннего закона» – совести, морали и нравственности, либо предписано обществом в форме внешнего закона или повеления, в том числе исходит от другого лица в качестве требования, и (главное!) признано нами в качестве источника деонтологии. Свободный человек соглашается с должным и отвергает как недолжное все те требования и запреты, нравственность которых сомнительна.

Далее будем различать внутреннюю и внешнюю необходимость. Внешней будем считать необходимость, не зависящую от говорящего, в том числе деонтическое значение «запрет». Внешняя необходимость охватывает физическую сферу (*В грозу нельзя прятаться под деревом. Надо беречь здоровье. Пальмовое масло нельзя употреблять в пищу*), социальную сферу (этические и правовые нормы: *необходимо исполнять обязанности до-*

бросовестно), а также волеизъявление другого лица или лиц (*Мы требуем справедливого суда. Я прошу внимания. Приказываю доложить обстановку. Необходимо сдать отчет в срок и другое*). Внутренняя необходимость – это волевая сфера лица как субъекта модальности, его *надо, нужно, должен* по отношению к себе самому (*Мне надо / нужно работать / идти / отдохнуть*). Парадокс человеческого бытия в нашей способности переводить внутреннюю необходимость во внешнюю и преобразовывать действительность своим волевым усилием: *Враг должен быть побежден любой ценой. Победа будет за нами! Мир будет спасён! Город будет! Саду цвести! Воистину, справедлива мысль «Мы не те, кто делает, мы те, кто решает».*

Модальность необходимости реализуется в высказываниях, утверждающих этические и правовые нормы, выражающих разного рода предписания, а также содержащих оценку совершенных (сожаление) или планируемых действий (совет).

Словарь синонимов предлагает большое количество средств выражения смысла «необходимость» [<https://jeck.ru/tools/SynonymsDictionary/>]: наречия *надо, нужно, необходимо, нельзя не, надобно, должно, существенно*, глаголы *приходится, требуется, надлежит, следует*, фразеологические конструкции *Что делать! Что же делать?! Что тут поделаешь?! Никуда не денешься. Делать нечего! Ничего не попишешь. Что же. Ну что ж!* Остановимся на самых распространенных (стилистически нейтральных и официально-деловых) вариантах.

Из широкого арсенала лексических средств справедливо отобран следующий лексико-грамматический минимум.

1. Наречия *надо, нужно, необходимо* входят в безличные синтаксические модели, передающие долженствование лица: КОМУ *надо* = *нужно / следует / необходимо* + инфинитив НСВ / СВ. Примеры: *Промедление недопустимо. = Медлить нельзя, надо / нужно действовать. Красота нужна. Доверять нельзя = Надо / необходимо опасаться.* Как уже отмечалось, выбор модального оператора зависит от признака внешняя / внутренняя необходимость.

Фактор, определяющий выбор модального показателя *необходимо* и *следует* – стилистический: слова «необходимо» и «следует» носят книжный и официальный оттенок, в отличие от *надо* и *нужно*. Например: *следует / необходимо учесть высказанные замечания*, вместе с этим *следует* все же выражает совет. Выбор модальных операторов *приходиться – приттись* связан с действием модальной рамки.

Общей структурно-семантической особенностью конструкций со значением «ненужность» является употребление глагола только в форме несовершенного вида. Операторы «нужно», «надо», «следует» в контексте отрицания «не» не присоединяют форму совершенного вида смыслового глагола при отрицании: *Мне не нужно пообедать. Мне не следует подождать.*

Заметим, что в русском языке для выражения внутренней модальности необходимости разного логического типа наиболее широко используют

ся слова *надо* и *нужно*. В суждении о внутренней необходимости возможен любой оператор, ср.: *Мне / Тебе / Им надо / нужно поест. Но я не хочу, мне ничего не надо / не нужно*. Причем эти же наречия так же успешно выражают и внешнее предписание: *надо все делать вовремя*.

Отметим и грамматические особенности. Так, выступая с позиции предиката, наречие «надо» и краткая форма прилагательного *нужно, нужен, нужна, нужны* имеют различное грамматическое управление, сравните: *Этого мне не надо* и *это мне не нужно*. *Такой друг ей не нужен*. *Такая подруга мне не нужна*. *Сплетни нам не нужны* и *Такого друга / такой подруги мне не нужно*. *Сплетен нам не нужно*. В ненормированном употреблении (в языке повседневного общения) это различие, вероятно, разрушается, ср.: разг.: *Тебе это надо? Этому мне не нужно*.

При выражении сожаления о неверном действии в прошлом, говорящий выбирает одну из двух равнозначных, на наш взгляд, лексем: «надо» или «нужно»: *Этого не надо / не нужно было делать*. *Не надо / не нужно было к нему ходить*. *Не надо / не нужно было говорить об этом*. *Не надо / не нужно покупать дорогие вещи*. *Не надо / не нужно так нервничать!*

2. Краткие прилагательные *должен* (-о, -а, -ы), *вынужден* (-о, -а, -ы), *обязан* (-о, -а, -ы). Это слова «категории состояния», которые употребляются в составе личных синтаксических моделей: КТО должен / обязан / вынужден + инфинитив НСВ / СВ; что должно, что сделать / делать, которые могут выражать различные модальные ситуации. Примеры:

1. Долженствование: *Ты должен молчать*. *Предприятие вынуждено начать процедуру о банкротстве*.

2. Персуазивность: *Мы обязаны победить*. *Он обречен на успех*. *Ребенок должен сдать экзамен хорошо, он готовился*. *Солнце должно взойти*. *Мать должна вот-вот прийти*. *Двигатель должен заработать, я его починил*. *Брюки должны подойти ему по размеру*.

Необходимость предмета или явления выражают модели с краткими модальными прилагательными в предикативной позиции: *нужен* (-о, -а, -ы), *необходим* (-о, -а, -ы): кому, чему + *нужен, нужна, нужны* + кто, что; кому, чему + *необходим* / *требуется* / *понадобится* + кто, что. Примеры: *Волонтеры нам нужны*. *Нужен дождь*. Изосемические высказывания о необходимости предмета входят в синтаксическое поле бытийного предложения, ср.: *Волонтеров не хватает, Дождя нет*. В неизосемических предложениях выражается необходимость действия и признака: *Операция необходима*. *Необходима помощь*.

3. Модальные глаголы следующих лексико-семантических групп формируют личные и безличные модели:

1) *требуется, понадобится* со значением внутренней потребности, необходимости: кому требуется / потребуется, понадобится + что (синтаксическое поле бытийного предложения); кому требуется / потребуется, понадобится + что делать (долженствование лица);

2) *приходится, следует* со значением внешней необходимости (обусловленности, причинности, предписания извне): кому + приходится + что делать; кому следует + что делать / сделать. Модальная рамка: субъект действия не хочет, но ему надо или он должен что-либо сделать;

3) *заставлять / заставить; принуждать / принудить* со значением внешней необходимости, связанной с каузацией со стороны других лиц: кто заставляет (заставлял / заставил) / заставит + кого + что делать; кто принуждает / принуждал (принудил / принудит) + кого + что делать;

4) *вынуждать / вынудить*. С позиций каузируемого субъекта типовая ситуация принуждения выражается в модели: кто вынужден делать / сделать + что. Данная конструкция осложнена модальной рамкой: «Субъект каузирует другое лицо (имя в объектной позиции) совершать действие, которое нежелательно для каузируемого лица и которое это лицо не намеревалось совершать». Лексико-грамматическими конверсивами являются конструкции: *Он заставил меня сделать это = Я был вынужден сделать это* (из-за него).

Лексические единицы, как известно, существуют не автономно, а в определенных синтаксических построениях. Итак, при выражении необходимости любого типа регулярно используются синтаксические модели:

Личная синтаксическая модель

Личная синтаксическая модель со значением долженствования: N1. Adj. (должен, вынужден) Inf. НСВ/СВ: кто должен / вынужден что делать / сделать формируют краткие прилагательные или причастия: (кто) *должен, обязан, вынужден* в функции предиката. *Дети должны уважать старших*. Трансформы: Что / что делать – это (чей) долг, обязанность: *Защита Отечества – священный долг гражданина. Помогать старикам – наш долг и обязанность*.

Прилагательное *должен* и его производные указывают на деонтический характер предписания. Слово «должен» не маркировано по отношению внутренней /внешней необходимости. В предложении-высказывании «*Дай мне хотя бы сорок минут на сборы: я должен умыться, собраться*» речь идет, в сущности, о деонтологии, ведь в обществе неприлично быть неумытым и неодетым. Вариант «*Я должен пообедать / купить хлеба / переодеться / заняться любимым делом*» возможен, когда говорящий ранее запланировал эти действия или чувствует настоятельную необходимость. Речь идет, таким образом, о долге перед самим собой.

При отрицании внутренней необходимости оператор «должен» не используется, нельзя по-русски сказать **Я не должен обедать / пообедать* = в смысле «мне не надо». Ср.: в значении «деонтический запрет»: *Я не должен обедать у клиента*. Отрицание долженствования **делать** не отрицает **долженствования** противоположного: **не делать**. Ср.: *Я не должна есть после шести, если хочу похудеть*. Другими словами, *я должна не есть после шести*. *Ты не должен мне звонить больше* = *Должен не звонить больше*. *Дочь не должна так себя вести с родителями* = *Должна не вести себя так* = *должна вести себя не так*.

Книжными стилистическими вариантами являются формально личные модели: (кому) что понадобится + инф. СВ / не понадобится + инф. НСВ; (кому) что требуется + инф. НСВ / СВ – что не требуется с субъектом долженствования в позиции объекта: *Нам требуется помощь* и от кого требуется что: *От женщины требуется терпение. От ученика требуется послушание.*

Безличная инфинитивная модель

Безличная инфинитивная модель N3 Adv. Inf. НСВ/СВ: Кому надо что делать/сделать заполняет все модальные наречия долженствования: *надо, нужно, необходимо что / чтобы. Надо уступать места пожилым людям и женщинам, пассажирам с детьми. Вам необходимо лечение.*

Необходимость передает **безличная** форма глагола *следует*: (Кому) что следует + инф. НСВ / СВ – (кому) чего не следует + инф. НСВ. *Вам следует подождать. Вам следует приехать немедленно. Следует поспешить с операцией.* Модель *Кому следует / требуется что сделать* является основной лингводидактической единицей для выражения внешней и внутренней необходимости: *Нам придется бороться без поддержки.* О глаголе-экспликаторе «приходиться» в функции необходимости – отсутствии необходимости скажем далее.

Все рассмотренные особенности лексического значения операторов модальности составляют их «модальную рамку» (А. Вежицкая) и должны быть доведены до сведения учащихся в виде системы разрешений и запретов, причем правила употребления должны предшествовать материалу упражнений, а не «выводиться» в ходе их выполнения. Инофону не над чем размышлять, «чувство языка», который он стремится изучить, у него еще не сформировано, и всю необходимую информацию надо представлять дедуктивно, в готовом виде.

К лексическим средствам необходимости относятся и образованные от модальных слов признаковые существительные, такие как *долг, необходимость, требование, нужда, потребность*, которые занимают синтаксическую позицию подлежащего в бытийных предложениях (*Есть такая работа: Родину защищать*) и позицию сказуемого в предложениях классификации (*Защита Родины – это долг гражданина*). На определенном этапе обучения важно учесть и синтаксические трансформы в поле предложения, и не столь явные способы выражения необходимости на уровне смысла предложения-высказывания (имплицитные, контекстные, фразеологизированные и др.). Приведем примеры синтаксических трансформов, содержащих модальные слова разных частей речи со значением необходимости.

Мужчина должен содержать семью. – Долг мужчины содержать семью.

Необходимо срочно госпитализировать больного. Больному необходима срочная госпитализация. Свернутая пропозиция: ввиду необходимости срочной госпитализации больного...

Требуются квалифицированные кадры. Есть потребность в квалифицированных кадрах.

*Она требует многого – У нее высокие / завышенные требования.
Им очень нужны лекарства – Они очень нуждаются в лекарствах –
В Донецке ощущается острая нужда в лекарствах. – Нужно привезти в Донецк лекарства.*

Значение «необходимость как неизбежность действия» системно выражается в конструкции: N3 + Inf. НСВ. Глаголы, заполняющие модель с одушевленным субъектом в форме N 3, называют однократное или многоактное результативное действие: (*Вам выходить (= пора). Мне ещё предстоит ехать домой. Нам сдавать экзамены*); процесс или состояние: *Ивану Петровичу оперировать*. Возможен лексический повтор: *Тебе еще расти и расти. Ей учиться и учиться. Вам еще жить да жить. Мне теперь [после пенсионной реформы] работать и работать. Саду – цвести!* (Маяк.), где глагол называет предстоящее необходимое и / или запланированное действие, выражает значение «неизбежность предстоящего действия».

Инфинитивное предложение системно разворачивается в полипредикативную структуру сложноподчиненного предложения с изъяснительным придаточным при глаголе со значением речи, мысли, чувства: *Я уверен, что сад будет цвести / справедливость восторжествует*. Аналогично: *Родина – сиять в веках!* = *Я уверен, что Родина должна / будет сиять в веках*. *Справедливости – торжествовать!* = *Я уверен, что справедливость будет торжествовать*. *Светить всегда, светить везде, до самого до донца!* (Маяк.) = *Надо светить всегда и везде*. Инфинитивные модели широко используется и для выражения высокой степени уверенности говорящего, убежденности в неизбежности действия, о котором он говорит, его решимости осуществить действие.

Остановимся на синтаксических средствах выражения ненужности / отсутствия необходимости в предстоящем действии. Основной лингводидактической единицей для выражения отсутствия необходимости, «ненужности» совершения действия говорящим или другим лицом является безличная инфинитивная модель с отрицанием «НЕ» перед модальным словом *надо, нужно, необходимо*: N3 Adv. Inf. НСВ/СВ: кому НЕ надо что делать. Нулевая форма субъекта обычно указывает на первое лицо (на самого говорящего).

В русском языке идея отсутствия необходимости регулярно передается при помощи модели с инфинитивом в форме НСВ «Кому что не делать». Модель N3 + НЕ Inf. НСВ выражает «ненужность» совершения действия говорящим или другим лицом (при экспликации лица в форме Дательного падежа личного местоимения). Модель «Кому что не делать» используется при отрицании предстоящего, заранее планированного, но отмененного действия: *На работу не идти / не ходить. Обед не варить. Детей из садика не забирать. Статью сегодня не сдавать*. Это действие актуально, конкретно. Высказывания такого типа содержат, на наш взгляд, модус оценочности – удовлетворения: *Слава Богу, завтра в 7 утра не вставать* или разочарования: *Эх, на свидание не идти*.

Инфинитив называет отмененное действие: *Завтра на работу не идти / не ходить. В командировку не ехать. Мне не вставать так рано.* В контексте местоимения 2-го лица возможен модус упрёка: *Хорошо тебе, на работу не ходить.* Стоит обратить внимание на место отрицания в предложении, ср.: *Тебе завтра не дежурить* – отрицается действие. *Не тебе завтра дежурить* – отрицается субъект действия. Такого рода семантические различия традиционно относятся к объектам скрытой грамматики и подтверждают предназначенность грамматических механизмов для выражения коммуникативно-значимых прагматических смыслов.

Данная модель выражает отсутствие необходимости имплицитно, то есть без помощи модальных слов, и потому сопряжена с повышенной сложностью для инофонов. Эту модель инофону трудно отграничить от модели со значением запрета, где глагол также стоит в форме инфинитива несовершенного вида. Ср.: (объявление в зоопарке): *Животных не кормить! К мартышкам не подходить.* Таким образом, ведущую роль при интерпретации играет контекст, позволяющий различить видовое значение «повторяемость»: *Дорогу на красный свет (никому) не переходить* = *Дорогу на красный свет переходить запрещено всем и всегда* для модальной ситуации запрета и отрицания факта однократного действия: *На работу не идти.*

С целью научить иностранного учащегося различать модели рассмотренных типов, необходимо каким-то образом, возможно, на дотерминологическом уровне, ввести понятие актуального и неактуального (расширенного, узуального, типического) настоящего. Неактуальное настоящее характерно для сентенций. По модели «Что не делать (кому)» построены поговорки, которые используются в качестве речевой реакции на жалобу и призваны «примирить» адресата с внешней непривлекательностью человека или с особенностями его характера: *С лица воды не пить. Тебе с ним детей не крестить.* Отсутствие необходимости совершать потенциально возможные действия можно рассматривать как источник аксиологического (оценочного) модуса: «ничего», «не беда».

Грамматическим средством выражения необходимости является повелительное наклонение глагола и инфинитивные синтаксические модели. Отметим имеющиеся многочисленные генеритивные суждения относительно того, как надо поступать в жизни. Как обобщенный, субъект долженствования выражается в конструкциях обусловленности (с причинно-следственными отношениями).

Глагол стоит в повелительном наклонении: *Если делаешь, то делай хорошо, на совесть. Если любишь – так люби до конца;* глагол стоит в форме инфинитива + глагол в форме инфинитива: *Если гулять – так надо на всю катушку. Если стрелять, то бить надо без промаха.*

Сугубо грамматическими средствами модальности необходимости являются формы наклонения и грамматического вида глагола. В микрополе необходимости действует грамматическая категория наклонения, выража-

ющая значения оптативности (желательности). Средствами категории оптативности выражается: 1) побуждение к совершению действия: а) как желательного для говорящего, б) как внутренне необходимого для другого (2-го или 3-го) лица; 2) предстояние; 3) повышенная желательность.

1. **Побуждение:** *Побудь со мной? Ты же побудеешь со мной? Иди сюда! Не могли бы Вы передать сахар? Тебе нужно поспать = Пости. Тебе пора ехать = Поезжай. Необходимо сообщить о случившемся в полицию = Немедленно сообщи в полицию.* Внутренне необходимое для 2-го и 3-го лица действие выражается в форме совета: *Тебе бы поспать. Матери бы полечиться.*

2. **Предстояние** реализуется как уверенность в наступлении события, основанная на его детерминированной необходимости. К синтаксическим способам выражения необходимости относятся инфинитивные модели со значением: а) неизбежной детерминированности волей людей: *Городу быть. Песням – звенеть;* б) предстояния: *Отцу рано вставать. Выезжать завтра. Сыну сдавать экзамены. Директору отчитываться перед трудовым коллективом.*

3. **Повышенная желательность** обычно возникает там, где есть помехи при осуществлении желаемого. Это модус мечтательности и, возможно, зависти: *Вот бы и мне так удачно выйти замуж! Кабы у меня было такое платье...*

Категорическое требование, приказ рассматриваем с точки зрения адресата как деонтическую необходимость (приказы, как известно, не обсуждаются). С точки зрения отправителя – это выражение его волюнтативности (возможно, и волюнтаризма). Данное значение обычно выражается в модели: N3+ (не) Inf. HCB, может сопровождаться речевым актом «приказываю», хотя не нуждается в нем: *Всем спать. Никому не уходить / не двигаться / лечь на пол.* Ср.: *Приказываю бухгалтерии сделать перерасчет за период... = Бухгалтерии сделать перерасчет. ≠ Бухгалтерия должна сделать перерасчет... Бухгалтерии необходимо сделать перерасчет...* Аналогичную семантическую функцию выполняют формы повелительного наклонения: *Встаньте! Лягте на пол.* В официально-деловом стиле конструкции данного типа системно выражают предписание. Учащиеся должны понимать модус предписания, выражаемый и без лексического компонента «приказываю», «необходимо», «требуется» и др., значит, данную конструкцию необходимо включить в лексико-грамматический минимум.

Вопросные конструкции имеют вопросительную модальность, не являются логическими суждениями (модусная часть не утверждается), однако в пресуппозиционной части содержится указание: а) на **возможность осуществления действия:**

Вопрос с вопросительным местоимением и именем агенса в форме N 3 + Inf. HCB / CB: *Где мне [можно] сесть?* (= Мне нужно сесть / Я хочу сесть, но не знаю, куда можно сесть); *Куда положить книги? С кем посоветоваться? Куда (мне) ставить / поставит вещи?*

б) в уточняющем вопросе (без вопросительного слова) запрашивается информация о том, что желательно для адресата: *Мне уйти? = Ты хочешь, чтобы я ушел / ушла? Тебе рано вставать?* (= надо, нужно, предстоит) модальность «необходимость» подразумевается.

В виде разных жанров: инструкций по эксплуатации, рецептов приготовления и применения, правил поведения – существуют предписания. Инструкции содержит инфинитив, повелительное наклонение глагола или форму изъявительного наклонения. Ср.:

1) ...открыть кран, повернуть крышку люка, разбить стекло молотком) 2) ...откройте..., поверните..., подключите..., настройте..., нажмите..., Уходя из дома, убедитесь, что шнур телевизора выключен из розетки. Никогда не беритесь за оголенный конец провода. Бросая мусор на улице, не забудьте хрюкнуть (социальная реклама в г. Хабаровске, 2014 г.);

3) ...берем теплое молоко, вбиваем в него 4 яйца, добавляем соль, сахар по вкусу, перемешиваем, постепенно вмешиваем муку добавляем разрыхлитель. Даем тесту немного постоять, чтобы не было комочков (рецепт блинов).

Целям каузации, направленной на адресата, служат речевые жанры требования, совета, предупреждение о категорическом несогласии с заданным и формируемым извне развитием событий.

4. Требование: кто требует чего + кому / для кого / для чего: *Я требую ответа* = Презумпция: *Вы должны ответить*.

5. Совет: кому стоит что делать / сделать: *Об этом стоит подумать* = Оценочный модус: Действие необходимо, имеет смысл.

6. Категорическое несогласие говорящего с возможным развитием событий выражается при помощи глаголов допустить (разрешить, потерпеть) с отрицательной частицей «не». Лексическая сема «возможное» определяет употребление глагола только в плане будущего: *Мы не допустим / не разрешим / не потерпим военный конфликт на своей территории*. Модальная рамка: *Предпримем все усилия, чтобы этого не было*. Прагматический смысл (послание): *Не надо делать того, что не отвечает нашим интересам, иначе мы будем принимать ответные меры, не отвечающие вашим интересам*.

Лексико-семантический вариант в форме НСВ «допускать» в значении «разрешать» уместен в плане широкого настоящего и в прошедшем времени при формулировании знания на основе обобщения опыта (обычно, всегда): *Он не допускает возражений с моей стороны. Мы не допускали и не допускаем и не допустим иностранного присутствия на территории своего государства*.

Синтаксические трансформы: *Не допустим эскалации конфликта – Эскалация конфликта недопустима. Не допускает возражений – Возражения недопустимы* осложнены аксиологической модальностью: недопустимо то, что плохо.

На пересечении возможности и необходимости лежит конструкция с глаголом-экспликатором «приходиться – прийти», «доводиться – довести» и отрицательные модификации. «приходилось-пришлось» и «доводилось-довелось» – это о том, что в жизни человека была ситуация, в которой он переживал определенный опыт, потому что так сложились обстоятельства.

Глагол-экспликатор «приходиться – прийти»

Регулярны трансформы с десемантизированными глаголами в составе составного глагольного сказуемого: *предстоит, придется, пришлось* с пресуппозицией «сожаление из-за необходимости совершать неизбежное действие». Компонент «вынужденность» в форме глагола «приходилось» в прошедшем времени (в модели «Кому приходилось что делать») проявляется в разной степени, ср.: *Ему приходилось перебиваться с хлеба на квас; Мне приходилось/пришлось бывать в Крыму*. В последнем случае говорящий мог оказаться в Крыму не вынужденно, а по собственной доброй воле.

Примечание. По нашим наблюдениям, существует три лексико-семантических варианта глагола «приходиться – прийти», и третий из них – модально-модусный лексико-семантические варианты 1 и 2 – это глаголы-реляторы.

«Приходиться / прийти-1»: *На каждого преподавателя должно приходиться не менее десяти студентов. Праздник пришелся (выпал) на выходной.*

«Приходиться-2»: *Он приходится мне двоюродным братом. Но нельзя перевести в план прошедшего: Он пришелся мне братом.*

Остановимся на ЛСВ «приходиться – прийти», выступающих в качестве экспликатора и осложненных так называемой «модальной рамкой» (А. Вежбицкая) – «был такой опыт». Введение данного глагола в формах СВ: *пришлось* и *придется*, в форме НСВ: *приходится* и *приходилось* позволяет выражать не только грамматическое время, но и контекстную оценку ситуации, обычно со знаком «минус» (к сожалению). Компонент «вынужденность» в форме глагола «приходилось» в прошедшем времени (в модели «Кому приходилось что делать») проявляется в разной степени, ср.: *Ему приходилось перебиваться с хлеба на квас. В ПВ Мне приходилось/пришлось бывать в Крыму / встречаться с ним* говорящий мог совершать действие не вынужденно, а по собственной доброй воле и к собственной радости и удовольствию.

«Приходиться-3»: «делать что-либо вопреки собственному желанию, по внешней необходимости, вынужденно, под давлением внешних обстоятельств»: *Ей пришлось выступить / выступить на собрании*. В контексте модального глагола СВ «пришлось» грамматические семы смыслового глагола «выступить» (НСВ) в логически предельном лексико-семантическом варианте (начать + продолжить + закончить) выражают «одноразовость» и «протяженность». Составным глагольным сказуемым «пришлось выступить» (СВ) выражается «одноразовость».

Когда используется форма НСВ «приходилось-3» и инфинитив НСВ (*Ей приходилось выступать*), то модальный глагол «приходилось» выражает аспектуальное значение «повторяемость», и речь уже идет о том, что кто-то не новичок, имеет определенный опыт. Это модусный (оценочный) смысл, привнесенный аспектуальным значением формы инфинитива. Форма НСВ модального глагола *приходилось* присоединяет только смысловой глагол несовершенного вида в инфинитиве, что обусловлено требованием семантического согласования аспектуальных сем «повторяемость» в смысловом и вспомогательном глаголах.

Иногда при выборе видовой формы имеет значение аспектуальный характер действия (аспектуальный класс глагола). Очевидно, что и этот вопрос нуждается в дополнительном исследовании с целью выявления типов контекстов и факторов видового выбора. Приведем примеры употребления глаголов одноразового действия *бывать – побывать* в контексте одно- и многократности. Значение «многократность / однократность» не маркировано: *Мне приходилось / пришлось бывать на Камчатке = доводилось / довелось быть там = Я мог/ смог быть / побывать там один или несколько раз.* «многократность» маркирована в предложении *Мне не раз доводилось бывать в Сочи.* С контекст-партнером количественной семантики (*пять раз, трижды*) дистрибуция видовых форм следующая: *Мне трижды приходилось бывать в Сочи / Мне трижды пришлось побывать в Сочи.*

Модальный ЛСВ по-разному работает – с отрицанием и без него. Обратимся к отрицательной модификации с экспликатором «*не приходится – не приходилось / не пришлось – не придется*», выражающей «отсутствие необходимости, ненужность». В контекстах типа *Голодать, слава Богу, ей не придется / не пришлось / не приходилось* аналогично: *Ей не приходилось / не пришлось бедствовать / страдать / просить помощи* имплицитно выражен модус «к счастью». Трансформы: *Ей не пришлось нуждаться – Она никогда не нуждалась. – У нее не было нужды в чем-либо. Ей не пришлось сожалеть = У нее не было причин сожалеть о своем решении.*

Модус «к сожалению» выражается как отсутствие возможности в отрицательных высказываниях с «*приходится – 3*»: *И мечтать не приходится о тишине и покое = Не должен мечтать, так как нет возможности получить тишину и покой. Нам не приходилось выбирать = мы не должны были выбирать, так как у нас не было другой возможности.* Синонимичные выражения: *мы не могли себе этого позволить, это было непозволительной роскошью для нас.*

Форма экспликатора совершенного вида в прошедшем времени с отрицанием передаёт презумпцию «неоправданное ожидание», ср.: *Ей не пришлось увольняться с работы = Она думала / Я думал, что ей придется увольняться с работы.*

Сказанное объясняет различие модальных рамок в предложениях-высказываниях с разной позицией отрицания: 1) *Из-за сильного снегопада на работу идти / пойти сегодня НЕ придется / не пришлось* (и это, скорее

всего, хорошо) и 2) *Из-за сильного снегопада на работу приходится / придется / пришлось НЕ идти / пойти сегодня* (и это плохо).

Глагол-экспликатор «доводиться – довестись»

Глагол-экспликатор «доводиться – довестись» выражает «**невозможность**» *только* в плане прошедшего: *Мне три раза доводилось бывать / довелось побывать в Сочи*. При неотмеченности: *Ей не доведется побывать в Сочи*.

Также выскажем предположение, что дистрибуция форм вида смыслового глагола в контексте «приходиться – прийти» и «доводиться – довестись» должна быть проверена и выявлена для разных семантических классов. Примеры показывают, что при отрицании вид экспликатора «доводиться-довестись, приходится-прийти» и смыслового глагола в форме инфинитива не релевантен: *Мне ни разу не довелось бывать / побывать в Сочи; Мне не доводилось бывать / побывать в Сочи* = Я хотел, но не смог побывать (однократность) / не мог бывать (повторяемость). Об этом необходимо сказать учащимся-инофонам.

Кроме того, было отмечено, что глагол «встретиться» ведёт себя не так, как глагол «гулять – погулять» (на свадьбе). Ср.: 1) *Так и не пришлось / не довелось нам встретиться* (СВ) / *встречаться* больше. Модальная рамка: «Хотели, но не смогли, так как обстоятельства препятствовали» = Не сложилось, не получилось. И 2) *Не пришлось / не довелось матери гулять / погулять* (НСВ / СВ) *на свадьбе дочери*. Дело в том, что одноразовый глагол «уникального» действия *встретиться* в формах вида СВ и НСВ реализует аспектуальные семы, соответственно, «ОДНОКРАТНОСТЬ» vs. «ПОВТОРЯЕМОСТЬ», а темпорально-валентный, относящийся к категории способов действия, глагол «погулять» выражает сразу две семы – «однократность» и «процессность».

Явление конкуренции видовых форм ряда глаголов, к примеру, *жалеть – пожалеть*, объясняется, на наш взгляд, тем, что форма СВ имеет разные лексико-семантические варианты: 1) собственно парный по виду и начинательный способ глагольного действия (*Пожалел Иван-Царевич лягушку и взял с собой*) и 2) длительно-ограничительный способ действия: *Пожалей меня хоть немного / капельку / чуть-чуть*.

Значения «длительность» и/или «повторяемость» семантически совместимы у глаголов НСВ, что и делает возможным дистрибуцию: «Кому (не) приходилось (НСВ, прош. вр.) жалеть (НСВ)» – «один или несколько раз» и «Кому (не) приходится (НСВ, наст. вр.) жалеть (НСВ)» и «Мне (не) приходилось жалеть/ пожалеть» – «протяженность». У логически-предельных глаголов СВ значения «однократность» и «длительность» входят в гиперсемию «ЛИМИТ», и поэтому: Мне (не) пришлось жалеть / пожалеть; Мне не придется жалеть / пожалеть.

Значение объективированной невозможности (нельзя, непозволительно) выражают сложноподчиненные предложения с признаковыми именами

ми: *рост, возраст, высота, ширина, цена, стоимость, качество, крепость (градус), мудрость, образование* и другими, перед которыми есть указательное местоимение, а в присоединительном (определятельном) придаточном предложении содержится логический вывод: «Что не какое, чтобы...». Это значение мы рассматриваем как аксиологическую модальность, основанную на том, что говорящий считает нормой. Например, *У нее не тот возраст* (= она не в том возрасте), *чтобы бросаться женихами* = Она в том возрасте, когда **не надо / нельзя** бросаться женихами = Она немолода, поэтому ей не надо бросаться женихами. *У квартиры не такая цена / стоимость, чтобы (можно было) покупать, не торгуясь* (= квартира не такая дешевая, чтобы...). *У него не то образование, чтобы (можно было) заниматься чем попало* (= он получил не такое образование, чтобы...). *У них не тот достаток, чтобы (можно было) жить не по средствам / на широкую ногу* (= они не так богаты, чтобы...). *У вина не тот градус* (= Это не то вино...), *чтобы (можно было) опьянеть с одного бокала*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова И. И. Лингвистические универсалии как методологическая основа обучения иностранным языкам. Функционально-семантическая категория именной темпоральности : книга для преподавателя / И. И. Акимова. – М. : РПА Минюста России, 2013. – 167 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – Изд. 2-е, стер. / Ш. Балли. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 416 с.
3. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / А. В. Бондарко. – М. : Изд-во «КомКнига», 2007. – 352 с.
4. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В. В. Виноградов. – М. : Изд-во «Наука», 1975. – 560 с.
5. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Труды института русского языка АН СССР. – М.-Л., 1950. – Т. 2.
6. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса / М. В. Всеволодова. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 501 с.
7. Всеволодова М. В., Кит Тэ Чжин. Система значений и употреблений форм настоящего времени русского глагола (в зеркале корейского языка) : Фрагмент функционально-коммуникативной прикладной грамматики. – М. : МАКС Пресс, 2002. – 172 с.
8. Золотова Г. А. О модальности предложения в русском языке / Г. А. Золотова // Филологические науки, 1962. – № 4. – С. 65–79.
9. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г. А. Золотова. – М. : Наука, 1973. – 352 с.
10. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка / под ред. Г. А. Золотова. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 526 с.

11. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
12. Кирилов В. И., Старченко А. А. Логика : учеб. для юридических вузов / В. И. Кирилов, А. А. Старченко. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М. : Юристъ, 2007. – 256 с.
13. Межеричкая М. И. К вопросу о соотношении эпистемической модальности и категории эвиденциальности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература, 2009. – № 4. – С. 105–107.
14. Падучева Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью (референтные аспекты семантики местоимений). – Изд. 3-е, стер. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 288 с.
15. Эпштейн М. Н. Философия возможного [Электронный ресурс]. – СПб. : «Алетейя», 2001. – С. 26. URL: <http://vikent.ru/enc/6689/> (дата обращения: 23.04.2020).
16. Ярыгина Е. С. Модус и модальность : терминологические синонимы [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/modus-i-modalnost-terminologicheskie-sinonimy/> (дата обращения: 23.04.2020).

© Акимова И. И.

© Григорова Е. А.

УДК 378.016:811.161.1'243'34

Атнагулова А. Д., Уфимский юридический институт МВД России

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКОРОГОВОРОВ ВО ВРЕМЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ЗАРЯДКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Фонетика – это один из аспектов лингвистической компетенции обучающихся, который требует особого внимания на начальном этапе.

У иностранных обучающихся часто возникают сложности, связанные с произношением некоторых русских звуков, и это создаёт проблемы при общении: можно выучить и знать русскую лексику, грамматику, но коммуникация не будет успешной при недостаточно сформированных фонетических навыках.

Практические занятия по дисциплине «Русский язык как иностранный» в рамках дополнительной общеобразовательной программы подготовки иностранных специалистов предусматривают овладение артикуляционной базой и интонационным оформлением речи. Фонетические навыки формируются во время специального этапа занятия – фонетической зарядки (фонетической разминки).

Фонетическая зарядка проводится в начале занятия, поскольку в данном случае она нейтрализует влияние звуковой среды родного языка, помога-

ет переключиться на изучаемый язык, обеспечивает настройку слухового и речевого аппарата обучающихся, предупреждает появление фонетических ошибок по материалу всего занятия. По времени обычно занимает 5–10 минут.

Фонетическая зарядка способствует формированию, поддержанию и совершенствованию слуховых, произносительных, ритмико-интонационных навыков, представляет собой специальные тренировочные упражнения в произношении, цель которых предупредить забывание фонетического материала, отрабатывать недостаточно сформированные фонетические навыки, способствовать доведению их до автоматизации.

Целесообразным представляется, что лексико-грамматический материал занятия, фонетическая сторона которого может представлять трудности для обучающихся, будет определять наполненность фонетической разминки.

Виды и формы фонетической зарядки многообразны. Это и хоровое повторение ранее выученных речевых образцов, и разучивание стихотворений, пословиц, поговорок, и фонетические игры и т. д.

Как показывает практика, если метод увлекательный и интересный для обучающихся, то тренировка произношения русских звуков будет намного эффективнее и быстрее. Именно поэтому представляется, что скороговорки как метод тренировки произносительных навыков – один из наиболее действенных. Кроме того, русские скороговорки помогают лучше понять русскую культуру.

Вспомним, что такое скороговорка. Скороговорка – это «специально придуманная фраза с труднопроизносимым подбором звуков, быстро проговариваемая шуточная прибаутка» [2, 724].

Относительно использования скороговорок во время фонетических зарядок на практических занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» мнение преподавателей разнится. Не все преподаватели являются сторонниками точки зрения, согласно которой скороговорки служат отличным тренировочным материалом и способствуют преодолению фонетических сложностей путём их многократного повторения. Скороговорка, по их мнению, представляет собой искусственно созданный набор фонетических трудностей.

Аргументы, которые выдвигаются против использования скороговорок во время фонетических зарядок сводятся к следующему: многие скороговорки содержат бесполезную непонятную лексику, которую невозможно применить в дальнейшем при общении, скороговорки достаточно сложно, а иногда и вовсе невозможно произнести правильно и быстро.

Вышеперечисленное может способствовать утрате у иностранных обучающихся мотивации к изучению русского языка, возникновению стресса.

Однако в русском языке помимо скороговорок есть множество других трудностей: это и сложные грамматические темы, это и звуки, которых нет в родных языках иностранных обучающихся (ы, щ, например), это сложные слова (воспользовавшийся, усовершенствование и др.).

Поэтому каждый преподаватель сам определяет целесообразность использования скороговорок на занятиях в качестве формы работы над произношением.

Мы считаем, что при умелом подходе использование скороговорок во время фонетической разминки будет эффективным и успешным. Скороговорки способствуют снятию напряжения на занятии, они помогают иностранным обучающимся расслабиться, переключиться на другой вид деятельности. Часто в скороговорках нет смысла, но понимать смысл и переводить каждое слово необязательно. Можно продемонстрировать обучающимся картинку, которая изображает происходящее в скороговорке.

Уместно подобрать скороговорки, в которых есть звуки, представляющие трудность произношения у иностранцев в связи с отсутствием данных звуков в их родном языке. Например, для отработки дифференциации звуков [р] и [л] можно использовать следующие скороговорки: 1. Варвара варила, варила, да не выварила. 2. Марина грибы мариновала, Марина малину перебирала. 3. Корабль лавировал, лавировал, лавировал, лавировал, да не вылавировал. 4. Рыбу ловит рыболов, весь в реку уплыл улов. 5. Сшит колпак, да не по-колпаковски, нужно колпак переколпаковать да перевыколпаковать. 6. Два дровосека, два дроворуба, два дровокола дров накололи, двор переполнили. 7. На дворе – трава, на траве – дрова, за двором – дрова, под двором – дрова, дрова вдоль двора, дрова вширь двора. Надо дрова выдворить на дровяной двор обратно. 8. Белые бараны били в барабаны, без разбора били – лбы себе разбили. 9. Съел Валерик вареник, а Валюшка – ватрушку. 10. Портной Пото играл в лото, и портниха Пото играла в лото. Но портной Пото не знал про то, что портниха Пото играет в лото.

Для отработки различения и произношения звуков [с] и [ш] можно предложить такие скороговорки: 1. Шла Саша по шоссе и сосала сушку. 2. Пастушок к пастушке спешит, пастушок пастушку смешит. 3. Слушала старушка, как куковала кукушка на опушке. 4. Мамаша Ромаше дала сыворотку из-под простокваши. 5. Где с маслом каша, тут и место наше. 6. Сшила Саша Сашке шапку, Сашка шапкой шишку сшиб. 7. У сынишки – пустышка. 8. В лесу слышен шелест листьев. 9. Шишки – на сосне, шашки – на столе. 10. Дали Глаше простокваши.

В зависимости от изучаемой темы целесообразно подобрать скороговорки с нужной лексикой и грамматикой, можно не только потренировать произношение отдельных звуков, но и повторить грамматику. Например, при изучении глаголов движения можно использовать следующие рифмовки: 1. Шла Саша по шоссе и сосала сушку. 2. Через рвы, через горбочки шли мы в лес по грибочки. 3. От топота копыт пыль по полю летит. 4. Ехал Грека через, видит Грека в реке – рак. Сунул Грека руку в реку, рак за руку Греку – цап! 5. Шли сорок мышей, несли сорок грошей, две мышки поплоче несли по два гроша.

Отработав определенные фонетические навыки, обучающимся можно задать вопросы относительно грамматического содержания рифмовок:

1. Какие глаголы движения используются в данных скороговорках? 2. Объясните значение представленных глаголов движения. 3. К каким группам относятся данные глаголы движения? Обоснуйте свой ответ и т. д.

При закреплении грамматического материала, связанного с изучением имени прилагательного, во время фонетической зарядки можно применить такие скороговорки: 1. Кукушка кукушонку купила капюшон. В капюшоне кукушонок смешон. 2. Белые бараны били в барабаны. 3. Добры бобыры идут в боры. 4. Ест киска суп из миски. Сыта киска, пуста миска. 5. Бык тупогуб, тупогубенький бычок, у быка бела губа тупа. После фонетической тренировки можно попросить обучающихся найти в данных рифмовках имена прилагательные, определить, полная или краткая форма прилагательных представлена в той или иной скороговорке, сравнить роль полных и кратких прилагательных и т. д.

Методика работы со скороговорками заключается в следующем:

- 1) преподаватель записывает скороговорку на доске либо выводит ее на экран (обучающиеся записывают в тетрадях);
- 2) текст переводится на родной язык обучающихся;
- 3) трудные звуки и звукосочетания выделяются цветом;
- 4) некоторые слова прочитываются по слогам (обучающиеся произносят их за преподавателем хором);
- 5) составляются всевозможные словосочетания из слов, записанных в рифмовке (произносят их за преподавателем хором);
- 6) 2 раза прочитывается отдельно каждая строчка;
- 7) прочитывается вся рифмовка от начала до конца;
- 8) студенты читают скороговорку индивидуально, преподаватель корректирует произношение трудных звуков [3, 8].

Для разнообразия фонетической разминки, можно предложить обучающимся прочитать скороговорку такими способами:

- по парам, когда первую часть рифмовки читает один обучающийся, а вторую часть читает другой;
- по рядам хором, когда один ряд начинает чтение рифмовки, а другой ряд завершает ее;
- с различной интонацией (грусть, радость, удивление и др.);
- хором: сначала в медленном темпе, затем – в среднем, и, наконец, в быстром темпе и т. д.

Когда чтение будет отработано, можно задать ряд вопросов по смыслу скороговорки, а обучающиеся должны ответить по тексту. Например: *Шесть мышат в камышах шуршат*. Возможные словосочетания: шесть мышат, в камышах шуршат, шесть мышат в камышах, шесть мышат шуршат и т. п. – Сколько было мышат? Кто шуршит в камышах? Где шуршат шесть мышат? Мышата шуршали в камышах? Что делают шесть мышат в камышах? И т. п.

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что постоянное внимание преподавателя к фонетической стороне речи обучающихся, исправление ошибок при выполнении упражнений приводит к тому, что об-

учающиеся сами начинают следить за своим произношением, стараются говорить по-русски без фонетических ошибок [1, 120 – 121]. Использование элементов фонетических заданий и речевых упражнений, в том числе и скороговорок, на занятиях по русскому языку как иностранному помогают обучающимся не только понять говорящего, но и правильно реагировать на его вопросы и предложения, что способствует развитию коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб. : Златоуст, 2006. – 272 с.

2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – Изд. 4-е, доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

3. Сергеева О. Е. Формирование фонетических навыков и умений на занятиях по РКИ на подготовительном отделении технических вузов // Гуманитарный вестник. – 2013. – № 3 (5).

© Атнагулова А. Д.

УДК 378016:811.161.1'276.6.34

Баишева З. В., Башкирский государственный университет, д-р филол. наук, доцент

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИАЛОГУ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Изменения, происходящие в российском обществе в последние десятилетия, – демократизация общества, формирование гражданского общества, рост правосознания граждан – ведут к изменению требований к юристу-профессионалу. Помимо значительных специальных знаний, умений, юрист должен обладать развитыми коммуникативными качествами, необходимыми для профессионально грамотного «разрешения социальных конфликтов с позиции права» [15, 3].

Вопрос о коммуникативной подготовке юриста приобретает сегодня особую актуальность. Нужны специалисты, способные осуществлять эффективную речевую коммуникацию с людьми в разных ситуациях общения, воздействовать на граждан, на их поведение. Поэтому сегодня особое значение придается формированию коммуникативной компетентности студента – будущего юриста в процессе обучения в вузе. Коммуникативная

компетентность – это «совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения» [11]; «способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений)» [7].

Применительно к коммуникативной подготовке будущего юриста коммуникативная компетентность – это «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного взаимодействия», «способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь» [16], а также «способность свободно пользоваться русским языком как средством делового общения» [17], предполагающие соответственно знание правил коммуникации в устной и письменной формах на русском языке, принципов построения и логику устной и письменной речи, видов делового общения; умение выбирать оптимальные стратегии и тактики коммуникации в конкретной жизненной ситуации, логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; навыки ведения диалога по конкретной теме, эффективного осуществления различных видов профессионального общения.

Исследователи [см., напр.: 1, 6, 10] связывают профессионально-ориентированную коммуникативную компетентность с так называемой диалогической компетентностью, т. е. способностью «выстраивать диалогические отношения с Другим с учетом контекста конкретной ситуации» [2], предполагающей «умение начать, поддержать и завершить диалог, принимая во внимание ситуацию общения, статус и профессиональные интересы партнеров по общению, цель общения, выбор языковых средств и тактики поведения для достижения основной цели общения» [1].

Это неслучайно. Ведь коммуникация (общение) есть процесс обмена мнениями, идеями, информацией, что предполагает двустороннее речевое взаимодействие. Иными словами, это «акт непосредственного общения двух людей, протекающего в форме перемежающихся, ситуативно обусловленных речевых действий (поступков)» [9, 37], по сути, диалог. В лингвистике такую последовательность реплик, сменяющих друг друга, определяют как диалогическое единство, т. е. «смысловое (тематическое) объединение нескольких реплик, представляющее собой обмен мнениями, высказываниями, каждое последующее из которых зависит от предыдущего» [12, 61].

Диалог в науке исследуется давно и в разных аспектах – социально-психологическом, логическом, синтаксическом, прагматическом, коммуникативном и др. Изучается также профессиональный юридический диалог. В этом плане интересны работы А. О. Солодухиной и О. А. Солодухина [13, 14]. Авторы довольно подробно исследуют юридический диалог в логическом, психологическом и нравственном аспектах, анализируют основные виды юридического диалога (юридическая консультация, допрос, судебные прения, законодательные дебаты), разносторонне рассматривают вопросы методологии и логики, прагматики и психологии, этики и эстетики ведения

названных видов профессионального юридического диалога. В коммуникативном же аспекте профессиональный юридический диалог изучен мало. Можно назвать лишь единичные работы, посвященные характеристике юридического диалога, методике развития профессиональной диалогической речи студентов – будущих юристов [см., напр.: 4, 6 и др.].

Таким образом, малоизученность профессионального юридического диалога, с одной стороны, и потребность практики в специалистах, способных к эффективному диалогу в решении профессиональных проблем, с другой, – делают наше исследование чрезвычайно актуальным.

Овладение диалогической компетентностью крайне важно для юриста, так как от степени владения именно ею во многом зависит эффективность его профессиональной деятельности.

Работу по изучению различных форм профессиональной диалогической речи в юридическом вузе нужно начинать с первого курса, причем вначале это должна быть общая коммуникативная подготовка студентов. Как справедливо отмечают исследователи [см., напр.: 3], студенты первого курса имеют разный уровень сформированности коммуникативных умений и навыков. Далеко не каждый первокурсник умеет слушать, формулировать вопросы, аргументированно излагать и отстаивать свою позицию, находить конструктивное решение в конфликтной ситуации, вести диалог с преподавателем и др. Работа по развитию названных коммуникативных умений и навыков должна осуществляться на каждом занятии каждым преподавателем независимо от преподаваемой дисциплины. Преподаватель-словесник же имеет возможность в рамках дисциплины «Культура речи» давать студентам знания о видах слушания, типах вопросов, о таких коммуникативных качествах речи, как правильность, логичность, чистота, богатство, уместность.

Для развития соответствующих коммуникативных умений целесообразно выполнять сначала упражнения, подразумевающие работу с данным диалогом (определение его цели, адресанта и адресата, определение типов вопросов, их функций в процессе коммуникации и т. п.), затем – на составление ситуативных диалогов разных типов (диалог – беседа, разговор, спор [5, 198]; диалог – равенство, зависимость, сотрудничество [12, 64], на заданную тему. Большие возможности для формирования диалогической компетентности дают учебные диалоги, реализующиеся в ходе опросов, коллоквиумов, дискуссий, в процессе выступлений студентов с докладами, сообщениями и др.

Целенаправленная работа по обучению профессиональной юридической диалогической речи должна осуществляться со второго курса и на протяжении всех последующих лет учебы студента в вузе. Эта работа должна проводиться в рамках преподавания таких дисциплин, как «Деловое общение юриста», «Юридическая риторика», «Профессиональная речь юриста» и т. п. Обучение должно быть поэтапным: от приобретения необходимых знаний к овладению умениями и доведению усвоенных речевых действий до уровня навыков.

Прежде всего, студентам следует усвоить знания о специфике диалога как формы коммуникации. Важная особенность диалога в том, что он представляет собой процесс обмена репликами участников общения, при этом каждая последующая реплика является порождением предыдущей, постоянно происходит смена ролей говорящего и слушающего, адресанта и адресата.

Необходимо также учитывать ситуативную обусловленность диалогической речи. Так, каждый из участников диалога выбирает языковые средства в зависимости от ситуации общения (времени, условий) и речевых характеристик коммуникантов. Содержание каждого последующего высказывания зависит от содержания предыдущего, а также от целей общения и намерений каждого коммуниканта.

Понятно, что диалогическая речь не может быть полностью заранее подготовлена ни одной из сторон коммуникации, всегда в диалоге присутствует элемент спонтанности. Юрист-профессионал, нередко выступающий инициатором диалога, должен уметь предвидеть результат совместной речевой деятельности, уметь строить свои реплики в диалоге с учетом предыдущей реплики адресата и вместе с тем от реплики к реплике двигаться к достижению своей цели (воздействия на второго коммуниканта, изменения его поведения, получения от него информации и т. п.).

Студенты должны хорошо усвоить специфику каждого вида юридического диалога – юридической консультации, допроса, переговоров, судебных прений и др., так как именно особенности профессионального диалога определяют стратегии и тактики речевой коммуникации. Следует также разобраться, какие стратегии и тактики целесообразно использовать при реализации того или иного юридического диалога, так как неправильный выбор стратегии и тактик речевой коммуникации неизбежно приводят к неэффективности процесса общения.

На основе теоретических знаний следует формировать и развивать умения студентов – будущих юристов вести различные виды профессионального диалога одинаково эффективно. Выпускник юридического вуза, зная специфику каждого вида профессионального диалога, должен уметь быстро ориентироваться в условиях общения, управлять диалогом, предвидя ответные реплики адресата, воздействуя своими репликами на его поведение и мысли; уметь выбрать наиболее подходящие для данного вида юридического диалога стратегии и тактики; уметь находить адекватные языковые средства; уметь устанавливать личностные и профессиональные контакты с самыми различными участниками коммуникации и т. п.

Эти умения вырабатываются и развиваются в ходе выполнения различных практических заданий, связанных с анализом, а потом и созданием профессионально ориентированных диалогических ситуаций. Начинать следует с анализа готовых диалогов, возможных или имевших место быть в юридической профессиональной деятельности. Задания могут быть следующего типа: установите соответствие ситуации общения речевых и язы-

ковых средств, использованных в диалоге; определите типы вопросов и их функцию в диалоге; проанализируйте речевое поведение участников диалога, установите соответствие их поведения ситуации общения и др.

В качестве примера приведем одно из возможных заданий: проанализируйте данные судебные диалоги с точки зрения речевого поведения участников коммуникации, определите речевые приемы, провоцирующие конфликтное общение, назовите речевые приемы, которые могли бы быть использованы коммуникантами для разрешения конфликта.

1) *(В апелляционном суде идет проверка явки участников процесса, в ходе которой обнаруживается отсутствие ответчика).*

Судья (обращаясь к истцу): П., Вы не отнесете повестку ответчику?

Истец: Уважаемый судья, он ни разу в суд не явился. Сколько я буду за ним бегать?

Судья: Возьмите повестку в канцелярии, отдайте почтальону, проследите, чтобы он расписался. Возьмете отрывной талон и принесете нам.

Истец: Дело в том, что я так отправлял два заказных письма.

Судья (повышая голос): Значит, Вы меня поняли. Или сам здесь, или подпись на повестке. Второго нет [8, 90].

2) *Ответчик (реагирует на удовлетворение судьей ходатайства истца, против которого он возражал): Ваша честь, почему? Объясните.*

Судья: Если я буду все объяснять, дело будем слушать еще пять лет. Если адвоката нет, берите закон и изучайте [8, 94].

Следующий этап – работа по созданию диалогов. На наш взгляд, следует начинать с создания небольших диалогов, включающих 4–5 реплик, на заданную ситуацию, характерную для юридической сферы деятельности. Например: Смоделируйте диалог, применив при этом различные речевые тактики (обобщение, приведение примера, усиление, уступка, контраст, неожиданность, провокация, апелляция к авторитету, юмор, да-да-да, подмазывание аргумента и др.).

Доведению сформированных умений до уровня навыков в значительной мере способствуют ролевые игры. Так, со студентами бакалавриата целесообразно проводить ролевую игру «В юридической консультации». Студенты группы делятся на пары: юрист и гражданин, пришедший на консультацию. Каждая пара выбирает для себя правовую тему и готовит сценку консультирования, продумывая каждую реплику соответствующего диалога. На занятии пары представляют подготовленные сценки, а остальные студенты группы слушают, обращая внимание на правовой, психологический, речевой аспекты диалога-консультации. Затем каждый продемонстрированный диалог анализируется всеми членами группы, студенты делятся своими впечатлениями от увиденного и услышанного, называют плюсы и минусы. В результате каждый обучающийся имеет возможность «проиграть» этот диалог 13–15 раз в зависимости от количества студентов в группе. Так вырабатываются навыки ведения диалога-консультации.

Наиболее сложным видом юридического диалога, на наш взгляд, является допрос. Сложность эта обусловлена тем, что инициатором диалога-допроса всегда является одна сторона – допрашивающий, эта сторона обычно более активна, и именно от умения допрашивающего направлять диалог, выбирать наиболее подходящие стратегии и тактики, языковые средства во многом зависит эффективность такого диалога. Важно также учитывать степень несовпадения целей участников диалога-допроса в зависимости от вида допроса (допрос свидетеля, потерпевшего, подозреваемого). Думается, что для проведения эффективного допроса юристу требуются не только знания в сфере юриспруденции, психологии, коммуникации, но и определенный жизненный опыт. Поэтому считаем целесообразным проводить ролевую игру «Допрос» со студентами магистратуры.

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности будущего юриста-профессионала означает, прежде всего, развитие диалогической компетентности как способности вести различные виды диалога, характерные для профессиональной юридической сферы.

Обучение профессиональному юридическому диалогу должно осуществляться на протяжении всех лет учебы в вузе поэтапно, от простого к сложному, от теоретических знаний к умениям и далее к владению навыками. Это совместная работа всех преподавателей вуза, однако особая ответственность, думается, лежит на преподавателях-словесниках.

Владение диалогической компетентностью будет способствовать значительному повышению эффективности профессиональной деятельности юристов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекоева М. И. Формирование диалогической компетенции студентов посредством специальных дисциплин [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований : педагогика и психология, 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 31–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-dialogicheskoy-kompetentsii-studentov-posredstvom-spetsialnyh-distsiplin> (дата обращения: 15.07.2020).

2. Белова С. В., Краснокутская О. А., Хазыкова Т. С. Диалогическая компетентность будущих педагогов с позиции междисциплинарного знания [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования, 2019. – № 2 (62). – С. 31–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogicheskaya-kompetentnost-buduschih-pedagogov-s-pozitsii-mezhdistsiplinarnogo-znaniya> (дата обращения: 15.07.2020).

3. Васильева Т. Б. Коммуникативная компетентность студентов-юристов. Взгляд на проблему [Электронный ресурс] // Научный компонент, 2019. – № 4 (4). – С. 148–153. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-studentov-yuristov-vzglyad-na-problemu> (дата обращения: 15.07.2020).

4. Васягина М. М., Левин О. В. Мотивы и стимулы юридического диалога [Электронный ресурс] // Вестник Мордовского университета, 2006. –

№ 1. – С. 158–165. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-i-stimuly-yu-ridicheskogo-dialoga> (дата обращения: 15.07.2020).

5. Ивлев Ю. В. Логика. – М. : МГУ, 1992. – 270 с.

6. Козлова М. М., Козлова В. Н. Развитие форм профессиональной диалогической речи бакалавров юридического образования [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2017. – № 10 (76). – В 3-х ч.: ч. 3. – С. 192–195. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-form-professionalnoy-dialogicheskoy-rechi-bakalavrov-yuridicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.07.2020).

7. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности [Электронный ресурс] / под ред. С. В. Титовой. – СПб. : Питер, 2009. – 176 с. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=112487&p=4> (дата обращения: 13.07.2020).

8. Красовская О. В. О речевой коммуникации в судебной практике : учеб. пособие. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 128 с.

9. Кучинский Г. М. Диалог и мышление. – Минск : Изд-во БГУ, 2003. – 190 с.

10. Николашкина В. Е. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров юриспруденции в социокультурной образовательной среде вуза : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2017. – 24 с.

11. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Электронный ресурс]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с. URL: http://www.isidor.ru/author/3950/books/11498/petrovskaya_la/kompetentnost__v_obschenii (дата обращения: 13.07.2020).

12. Русский язык и культура речи : учеб. / под ред. В. И. Максимова. – М. : Гардарики, 2002. – 413 с.

13. Солодухина А. О., Солодухин О. А. Юридический диалог : теория и практика. Круг проблем. – М. : ООО «Экспертное бюро-М», 1998. – 125 с.

14. Солодухин О. А. Логика. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 384 с.

15. Усманова Е. Ф. Речевая коммуникация в юридической практике : Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Нижний Новгород, 2005. – 28 с.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата), (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 1 декабря 2016 г. № 1511). URL: <https://base.garant.ru/77661840/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 15.07.2020).

17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»), (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2010 г. № 1763). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070501> (дата обращения: 15.07.2020).

© Баишева З. В.

ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Дистанционное обучение с использованием компьютерных технологий уверенно вошло в учебный процесс. Исследователи приводят разные определения данного вида взаимодействия обучаемого и обучающего. Например, Роберт И. В. в своей монографии дает такое: «Дистанционное обучение – процесс передачи знаний, формирования умений и навыков при интерактивном взаимодействии как между обучающим и обучающимся, так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса, отражающий все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемый в условиях реализации средств ИКТ» [5]. А. В. Хуторской в пособии «Практикум по дидактике и методикам обучения» говорит о том, что «Дистанционное обучение – это обучение, при котором удалённые друг от друга субъекты обучения осуществляют образовательный процесс с помощью средств телекоммуникаций» [6]. Также существует термин E-learning. «Электронное обучение – это система обучения при помощи информационных и электронных технологий. ЮНЕСКО определяет e-Learning как обучение с помощью интернета и мультимедиа» [4]. Это название пришло к нам из-за рубежа, где под E-learning понимают «любое обучение с использованием компьютера (ноутбука), также по аналогии употребляют *M-learning* – использование мобильного телефона в обучении» [4].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в процессе дистанционного (электронного обучения) важны: организация обучения, участники процесса, средства обучения, возможность самостоятельной работы с электронными материалами и получение консультаций и оценок преподавателя (то есть интерактивность), возможность группового обучения.

Уфимский юридический институт МВД России имеет свой портал дистанционного обучения на базе Moodle.

Moodle (с англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – «учебная платформа, предназначенная для предоставления преподавателям, администраторам и обучающимся единой надежной, безопасной и интегрированной системы для создания персонализированных учебных сред») [3].

Преподаватели разрабатывают и размещают курсы по учебным дисциплинам для очного и заочного обучения курсантов, слушателей, адъюнктов

и для реализации дополнительных программ. Работа платформы дистанционного обучения осуществляется при поддержке администраторов и программистов сайта.

Остановимся на примере курса «Иностранный язык». Данный учебный курс разрабатывается по каждой специальности и узкой специализации и включает в себя все изучаемые темы. Сначала дается общая характеристика курса, потом приводятся необходимые методические материалы (рабочая программа, планы практических занятий, литература), затем происходит структурирование по темам, отдельными элементами загружаются задания контрольных работ, тестов, задания для проведения зачетов и экзаменов.

Основным видом занятия по дисциплине «Иностранный язык» является практическое занятие. Каждое практическое занятие загружается отдельным файлом, который обучающиеся скачивают. Им необходимо выполнить предложенные задания и прикрепить свой ответ в формате Word. После этого преподаватель проверяет и выставляет оценки в электронной системе, пишет свои комментарии. Данный способ проверки предполагает, что по усмотрению преподавателя файлы можно сдавать неоднократно, это позволяет оперативно следить за работой обучающегося, добиваться правильного выполнения заданий.

Для оценки уровня освоения материала применяется элемент «Тесты». Тестовые задания могут быть представлены в виде множественного выбора; вариантов «Да/Нет», «Верно/Не верно». Все вопросы загружаются в «Банк вопросов» и задается функция «Случайный выбор», чтобы у каждого обучающегося был свой вариант тестов. На прохождение теста может быть дано несколько попыток, при необходимости можно установить лимит времени на работу с тестом.

Также можно использовать элемент «Чат» для общения с обучающимися в режиме реального времени. В «Чате» можно обмениваться текстовыми сообщениями, задавать интересующие вопросы, уточнять задания. Элемент «Форум» необходим, если преподаватель желает организовать дискуссию по теме, участвовать в которой можно несколько часов или дней. После создания темы каждый участник может добавить к ней свой ответ или прокомментировать уже имеющиеся ответы.

Материалы учебного курса с платформы Moodle можно одновременно использовать вместе с одним из сервисов видеоконференцсвязи «Trueconf». Для этого преподаватель организует «ролевую» видеоконференцию. «Это тип видеоконференции, в которой участники могут быть как в роли слушателя, так и докладчика. Селектор или ролевая видеоконференция поддерживает до 36 докладчиков и до 800 слушателей (до 1600 в режиме UDP Multicast). Докладчиков видят и слышат все участники конференции. Слушателей не видит никто, но любого из слушателей ведущий конференции может пригласить на трибуну и сделать докладчиком» [9]. Преподаватель создает видеоконференцию, приглашает обучающихся присоединить-

ся и начинается занятие. Кроме прямого общения, для обратной связи можно использовать общий чат, в котором все участники пишут свои сообщения. Этот чат очень выручает при падении качества связи, слабом интернете и т. п. Во время занятия преподаватель вызывает обучающихся на трибуну для ответа на вопросы, выполнения задания, чтения и перевода текста, опроса лексического и грамматического материала. Одновременно можно вызывать несколько обучающихся для дискуссии, воспроизведения условно-естественной коммуникативной ситуации и т. д. Следует отметить, что во время «ролевой» конференции можно использовать такие инструменты, как «захват» видеоконтента и любых приложений прямо с вашего экрана и передача его прямо в конференцию, показ слайдов и презентаций, запись видеоконференции.

Приведем пример создания электронных учебных материалов по дисциплине «Иностранный язык» по теме «Высшее образование Великобритании, США и России». Перед каждой темой мы даем ее краткое описание и критерии усвоения. Например: «В рамках данной темы необходимо усвоить следующие грамматические темы: «Конструкция There be», «Времена группы Continuous/Progressive». Изучить лексический материал по темам: «Высшее юридическое образование в США», «Высшее юридическое образование в Великобритании», «Высшее юридическое образование в России». Владеть терминологической лексикой по теме и уметь использовать ее в письменной и устной речи. Подготовить и выучить монолог на тему «УЮИ МВД России», выучить условно-естественную ситуацию «Уфимский юридический институт».

Отдельным файлом загружается теоретический материал, в который включены новые слова, теория по грамматике, условно-естественная ситуация по теме. Перед каждым практическим занятием также приводится его краткое содержание.

Для формирования, развития и закрепления грамматических навыков мы используем следующие задания: перевод предложений с русского на английский и наоборот, подстановка, раскрытие скобок, выбор правильного варианта, составление утвердительных и вопросительных предложений. Например:

Ex. 1. Translate the sentences from English into Russian.

1. There are fourteen students in our group.
2. There were two libraries at our Institute last year.

Ex. 2. Put the words into correct order to make up sentences.

1. on the desk / is / a laptop / there.
2. there / anything / new / is?

Ex. 3. Complete the sentences with “there is” or “there are”.

1. a chair of Crime Detection at our Institute.
2. over a hundred Doctors of Law at our Institute.

Ex. 4. Translate the sentences from Russian into English.

1. Рядом с отелем есть полицейский участок.

2. На столе лежит досье преступника.

Ex.5. Revise the grammar material and choose the correct variant.

5. The examination is difficult. ... too many questions to answer.

a) Are there b) There is c) There are d) There isn't any

Для работы над лексическим материалом мы предлагаем такие задания, как: подбери правильный перевод слова или словосочетания, вставь пропущенные слова, подбери определения к следующим словам, верно/ложно данное утверждение, ответь на вопросы по тексту, сопоставь антонимы/синонимы, составь словосочетания. Например:

«There is a number of the higher educational establishments in the system of the Interior Ministry of Russia. Their primary purpose is to train highly qualified law enforcement professionals to solve the major social problems of our time – crime prevention and crime decrease in this country» [7].

Ex.1. Fill in the gaps according to the text:

1. There is a number of the higher educational establishments in the system of the ... of Russia.

a) Interior Ministry b) Trade Ministry c) Defense Ministry

2. Their primary purpose is ... highly qualified law enforcement professionals to solve the major social problems of our time – crime prevention and crime decrease in this country.

a) to protect b) to train c) to educate

Ex.2 Find in the text the English equivalents to the following words and word combinations.

1. Высшие учебные заведения

a) the higher educational establishments

b) a high school

c) an University

2. Цель

a) destination

b) a goal

c) a purpose

Для разработки заданий на сопоставление антонимов и синонимов мы использовали материалы сайта <https://www.synonyms.com> [8]. Для подбора нужного варианта необходимо просто ввести слово в поле поиска. После этого выходит список синонимов и антонимов для различных значений слова с их визуальным представлением. В предыдущих работах мы уже приводили примеры Интернет-ресурсов, которые можно использовать на занятиях по иностранному языку [1; 2].

В заключение мы хотим отметить, что при разработке электронных учебных курсов для дистанционного обучения необходимо учитывать и соблюдать дидактические принципы обучения: системности и систематичности, активности, наглядности, посильной трудности и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбурина Р. З. Роль интернет-ресурсов в формировании вторичной языковой личности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Компетентностный подход и его роль в формировании вторичной языковой личности». – Омск : Омская Академия МВД РФ, 2011.
2. Байбурина Р. З. Использование сети Интернет на занятиях по английскому языку // Материалы учеб.-метод. сборов. – Уфа : Уфимский ЮИ МВД России, 2010.
3. Кравченко Г. В., Волженина Н. В. Работа в системе Moodle : руководство пользователя : учеб. пособие [Электронный ресурс]. URL: <https://moodle.org> (дата обращения: 01.09.2020).
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru> (дата обращения: 10.09.2020).
5. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.; ил. (Информатизация образования).
6. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.; ил. – (Серия : «Учебное пособие»).
7. «Law and order. Crime and punishment» (English for law enforcers) : учеб. пособие / Е. А. Петрова, Д. А. Галиева, Л. В. Науразбаева, Е. В. Бурханова. – Уфа : Уфимский ЮИ МВД России, 2019. – 341 с.
8. Synonyms [Электронный ресурс]. URL: www.synonyms.com (дата обращения: 08.09.2020).
9. TrueConf [Электронный ресурс]. URL: <https://trueconf.ru> (дата обращения: 10.08.2020).

© Байбурина Р. З.

УДК 321.512.141'243

Бакирова Л. Р., Уфимский юридический институт МВД России, канд. филол. наук

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЛИТЕРАТУРА» У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УФИМСКОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ МВД РОССИИ

Теме «Литература Республики Башкортостан» отводится 6 академических часов в тематическом плане изучения дисциплины «Литература».

Практические занятия проводятся в конце изучения курса и включены в программу в качестве национально-регионального компонента. Под национально-региональным компонентом мы понимаем «часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык и литература, история и география региона и т. п.)» [2; 76].

Национально-региональный компонент является важной частью формирования социокультурной компетенции иностранных обучающихся, которая, в свою очередь, представляет собой часть коммуникативной компетентности, формирование которой – основная цель обучения иностранных граждан в процессе профессионального обучения. «Коммуникативная компетентность – это элемент профессиональной компетентности. Она характеризуется уровнем приобретенных речевых навыков и умений, обеспечивающих определенное, соответствующее ситуации вербальное деловое поведение» [1, 140].

На первом занятии иностранным обучающимся предлагается познакомиться с жизнью и творчеством известного русского писателя С. Т. Аксакова, прочитать адаптированный текст сказки «Аленький цветочек».

В самом начале занятия преподаватель рассказывает обучающимся о том, что С. Т. Аксаков – известный русский писатель, родившийся в дворянской семье в Уфе. Много произведений Сергея Аксакова посвящены Башкирии. В книгах «Семейная хроника» и «Детские годы Багрова внука» описывается жизнь самого писателя в Уфе. В столице Башкортостана на улице Пушкина есть бюст С. Т. Аксакова, установленный 12 мая 1959 года к 100-летию со дня его смерти. В Уфе сохранился и дом, где жил писатель в детстве, сейчас это Мемориальный дом-музей его имени. В честь С. Т. Аксакова в Уфе назвали одну из улиц, которая находится в историческом центре города. Также в Уфе есть парк, который носит имя С. Т. Аксакова.

Перед чтением текста сказки необходимо провести словарную работу – прочитать, перевести, выписать в словарь новые слова и словосочетания, которые встретятся в тексте. Это важный этап занятия, так как подготавливает иностранных обучающихся к правильному толкованию и восприятию сказки, облегчает ее чтение.

Также необходимо обратиться к теории и ответить на предтекстовые вопросы:

1. Что такое эпос?
2. Какие эпические жанры вы знаете?
3. Что такое сказка?
4. Чем сказка отличается от рассказа?
5. Вспомните и назовите типы сказок.
6. Назовите признаки волшебной сказки.
7. Чем волшебная сказка отличается от остальных?

Следующий этап – чтение адаптированного текста. Иностранные обу-

чающиеся могут читать текст по очереди, небольшими частями. После чтения сказки преподаватель проводит опрос:

1. Где и когда родился С. Т. Аксаков?
2. Какие места, связанные с С. Т. Аксаковым, есть в Уфе?
4. Какие герои есть в сказке «Аленький цветочек»? Перечислите их.
5. Какова тема сказки С. Т. Аксакова «Аленький цветочек»?
6. Какова главная мысль сказки?
7. Чему учит нас сказка «Аленький цветочек»?
8. Опираясь на текст сказки «Аленький цветочек» перечислите признаки волшебной сказки.

9. Подготовьте пересказ сказки С. Т. Аксакова «Аленький цветочек».

На следующем практическом занятии иностранным обучающимся предлагается познакомиться с жизнью и творчеством Мустая Карима – народного поэта Башкортостана, который писал на русском и башкирском языках и чьи произведения были переведены на десятки языков мира, подробнее остановиться на стихотворении «О берёзовом листе».

В начале занятия преподаватель знакомит обучающихся с творчеством Мустая Карима, останавливается на памятных местах, связанных с этим известным человеком: в Уфе есть памятник Мустаю Кариму, одна из улиц города носит имя Мустая Карима. В 2018 году безымянная гора высотой 3555 метров, расположенная на Кавказском хребте, была названа в честь Мустая Карима, Национальный молодежный театр Башкортостана носит имя великого поэта. В 2019 году Уфимскому аэропорту присвоено имя Мустая Карима.

Далее следует предтекстовая работа. Проводится опрос по следующим вопросам:

1. Что такое лирика? Что она описывает?
2. Какие жанры относятся к лирическим?
3. Чем лирика отличается от эпоса?
4. Кто такой лирический герой?
5. Вспомните, какие лирические произведения вы уже знаете. Перечислите их.

Перед работой с текстом стихотворения преподаватель также проводит словарную работу. Далее идет выразительное чтение преподавателем отрывка из стихотворения «О берёзовом листе» и его построчный анализ, в котором принимают участие иностранные обучающиеся. Последний этап занятия – задания и вопросы:

1. С чем сравнивает Башкирию Мустай Карим в своём стихотворении «О берёзовом листе»?

2. С каким деревом сравнивается Россия?
3. Объясните, как вы понимаете следующие строки:

«Веками тот листок

Сорвать с берёзы

Пытались и огонь,
И ливни, и морозы...»

4. Объясните, как вы понимаете следующие строки:

«Но зеленел листок
Среди ветвей,
Питаясь соком
Матери своей».

5. Объясните, как вы понимаете следующие строки:

«Но, бури и ветра
Преодолев,
Крепчает листьев
Радостный напев».

6. Выучите стихотворение наизусть.

Последнее занятие по теме «Литература Республики Башкортостан» посвящено творчеству Мажита Гафури – первому народному поэту Башкортостана, основателю жанра басни в башкирской литературе. На практическом занятии предлагается познакомиться с текстом басни «Два гуся и лягушка». В качестве предтекстовой работы преподаватель рассказывает обучающимся о писателе, о местах в городе Уфе, связанных с поэтом: доме-музее Мажита Гафури на улице Гоголя, памятнике, ставшем культурным достоянием города, Башкирском академическом театре драмы имени Мажита Гафури, улице Мажита Гафури.

После проведения работы над новыми словами и словосочетаниями иностранные обучающиеся читают басню и выполняют подготовленные преподавателем задания:

1. Вспомните, что такое басня?
2. К какому роду литературы относится басня?
3. Какие басни вы уже знаете?
4. Чем басня отличается от других жанров литературы? Что в басне главное?
5. Перечислите героев басни Мажита Гафури «Два Гуся и Лягушка».
6. Каким образом лягушка решила полететь? Найдите эти строки.
7. Какой совет дали Гуси Лягушке? Найдите эти строки.
8. По какой причине Лягушка раскрыла рот? Что с ней потом случилось?
9. Какова мораль этой басни? Найдите и выпишите эти строки.
10. Подготовьте пересказ басни М. Гафури «Два гуся и лягушка».

Итак, на протяжении трех занятий по изучению литературы Республики Башкортостан иностранные обучающиеся знакомятся с творчеством С. Т. Аксакова, Мустая Карима, Мажита Гафури; вспоминают литературные роды и жанры (сказку, лирическое стихотворение, басню), развивают навыки говорения, чтения, пересказа текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аболина Н. С., Акимова О. Б. Формирование коммуникативной компетенции в процессе профессионального обучения // Образование и наука. – 2012. – № 9 (98).
2. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
3. Русова Н. Ю. От аллегории до ямба : Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 304 с.

© Бакирова Л. Р.

УДК 811.161.1'37'512.3

Банзрагч Туул, Университет внутренних дел Монголии, канд. филол. наук, подполковник полиции

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТКАЗА НА ПОБУЖДЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАЦИИ В РУССКОМ И МОНГОЛЬСКОМ ОБЩЕНИИ

Как пишет Г. В. Колшанский, паралингвистика – это «...коммуникативная подсистема, которая дополняет функцию вербальной коммуникативной системы» [3, 215]. Выражение речевого акта (далее – РА) отказа на побуждение немыслимо без всяких жестов, мимики и телодвижений, которые, несмотря на свою кратковременность, передают тончайшие оттенки отношений, оценки эмоций собеседников. Когда мы говорим, что человек обладает интуицией, мы имеем в виду, что он способен читать невербальные сигналы собеседника и сопоставлять их с вербальными. Более того, информация, переданная таким образом, обычно пользуется значительно большим доверием, особенно, когда между двумя источниками информации (вербальным и невербальным) существует противоречие: говорит человек одно, а на лице у него «написано» совсем другое. При этом нарушается максима качества (быть искренним) Грайса. Очевидно, что поверят лицу. Другими словами, когда мы говорим, что у нас предчувствие или что «шестое чувство» подсказывает нам, будто кто-то сказал неправду, мы имеем в виду, что заметили разногласие между сказанными человеком словами и его жестикуляцией. Жесты и кинетическое поведение в целом могут противоречить речевому высказыванию (и тем самым даже вводить адресата в заблуждение).

«Мимика и жест, – писал Л. П. Якубинский, – являясь постоянным спутником всяких реакций человека, оказываются постоянным и могучим сообщающим средством» [14, 41].

Именно поэтому диалог «побуждение-отказ» реализуется в постоянном сопровождении нашими жестами и мимикой, поскольку в нем противостоят побудительный РА Γ_1 , имеющий сильную иллюкутивную силу и сильное воздействие на адресата, и РА отказа, заключающий эмоциональную реакцию Γ_2 . Рассмотрим их употребления на примерах.

В художественных произведениях авторскими ремарками отмечаются соматизмы, усиливая силу выражения РА побуждения и РА отказа. Примеры:

– **Замолчи!** – приказал Кузьма. Он опасался, что разбойник накличет песней своих дружков. Гринька **тряхнул головой** и **запел громче**: Эх, круглолица, бела, Дробно тополь стройна-а И покрыта... Кузьма подставил ему сзади ногу. Гринька упал лицом в грязь.

– Я кому сказал – **замолчать?**

Гринька перевернулся на спину, выплюнул изо рта грязь и, глядя снизу на Кузьму, **жалостливо сморщился** [10].

В примере отказ на приказ «Замолчать» выражается невербально: «**тряхнул головой**» и «**запел громче**» (с фонационной точки зрения). Отказ на требование приводит общение к конфликту: Кузьма подставил ему сзади ногу. Гринька упал лицом в грязь. В диалоге невербальные выражения «**жалостливо сморщился**», «**смотрел на Кузьму вызывающе**» усиливают отказ.

Доктор. (Предлагает деньги).

Доктор. **Что вы? С врача-то. Не нужно. (Уходит в переднюю)** (М. Булгаков. Белая гвардия.)

В исходной реплике данного примера предложение выражается невербально, т. е. только жестом, указанном в авторском комментарии «**предлагает деньги**». Отказ выражается вербально (решительный отказ) и невербально (авторский комментарий «**Уходит в переднюю**»).

– **Пойдем в ресторанчик,** – тихо сказал я, – не хочется мне дома сидеть. Не хочется.

– **Понимаю! Ах, как понимаю!** – воскликнул Ликопастров. – **С удовольствием. Только вот ...** – он **беспокойно порылся в бумажнике**.

(М. Булгаков. Театральный роман).

В данном примере адекватное явление: причина отказа выявляется лишь в комбинированном употреблении вербальных (**С удовольствием. Только вот...**) и невербальных (**он порылся в бумажнике**) средств. При этом невербальное средство заменяет вербальный акт и его пропозициональное содержание «**К сожалению, у меня нет денег**».

Молчание является одним из средств выражения невербального общения, что интерпретирует Н. И. Формановская «как особый речевой акт и невербальный компонент коммуникации» [7, 207]. Когда в ответ на вопрос человек пожимает плечами или покачивает головой, паралингвистическое средство заменяет собой вербальную реакцию. Здесь реакция адресата проявляется «нет» или «не знаю».

В статье «Феномен молчания» автор выдвигает сущность молчания как особого феномена: «Итак, в зависимости от контекста молчание может быть приравнено к РА или к форме поведения, к поступку – антидействию или противодействию; оно может быть симптомом душевного неблагополучия; его влечет за собой отказ от мирской суеты ради прямого познания, оно может быть вызвано ощущением бессилия слов перед духовной глубиной и природной красотой мира». Таким образом, молчание отличается многогранностью от других паралингвистических средств. Молчание в ответ на вопрос или просьбу сразу становится элементом отказа или нежелания выполнить то, о чем просят. Ю. Е. Прохоров и И. А. Стернин пишут: «молчание в русском общении – это вовсе не согласие, а скорее именно разногласие». Рассмотрим это на примерах:

– *Федор!* – *Крикнул Кузьма, когда тот изрядно отошел. Федя остановился.*

– *Возьми!* – *Кузьма показал наган.*

Федя махнул рукой: «нет» – и продолжал свой путь [10].

В примере пропозиция РА предложения выражается невербально «показал наган» с сопровождением вербальным употреблением. Отказ от предложения выражается молчанием с параязыковым средством. Г₂ молча *махнул рукой «Нет»* (комментарий автора).

Молчание выступает в коммуникации в основном как негативное явление, потому что оно прерывает речевую цепочку и вынуждает собеседника искать причину нарушения контакта. Однако, несмотря на свой негативный характер, молчание очень ёмко по своему содержанию, оно может иметь множество смыслов и выполнять различные функции:

– *Мне надо поговорить с тобой, сказал он Марии. Мария молча обошла его и стала быстро удаляться по улице* [10].

– *Ну, Егор, давай поговорим прямо, – начала Марья с порога. – Ты все время моего родителя так принимать будешь?*

Молчание [10].

В данных примерах отказ выражается молчанием, как нежелание поддерживать общение.

Молчание может выражать «стеснительность, нерешительность, наконец, укор, упрек, обиду и мн. др.» [7, 207]. Усиление коммуникативности молчания возможно при специальном конструировании особых контекстов. Участник диалога может молчать, если: он не знает, что сказать или как ответить; он хочет выразить пренебрежение или гнев; он потерял интерес к диалогу; он изумлен репликой собеседника («вопросительное молчание»); он хочет посмеяться над собеседником, например поставить его в неловкое положение («ироническое молчание»); если он не хочет выдать свое мнение и сдерживает свое коммуникативное намерение; наконец, если он не согласен с собеседником, но не решается это выразить («вежливое молчание») и т. д. Пример:

– *Ты бы хоть извинился перед человеком!*

Зорин молчал, сжимая зубы. (В. Белов. (пример Н. И. Формановской)
Молчанием иногда может выражаться согласие:

Подожди!.. не бойся ты меня, глупенькая.

– *Чего тебе надо?* – *Мария сбавила шаг.*

– *Слушай...* – *Ивлев взял ее за руку и понял, что всю жизнь ждал вот этой минуты.* – *Ты почему не хочешь поговорить со мной?*

Мария молчала. Руку не отняла [10].

«Руку не отняла» доказывает, что за молчанием стоит согласие. Следует отметить, что молчание в основном выражает несогласие, отказ, хотя существует представление «молчание – знак согласия».

Молчание в монгольском речевом поведении имеет более-менее нейтральный характер. Молчанием могут реализоваться отказ и согласие, такие неопределенные реакции между этими явлениями, как колебание, сомнение, удивление и др. Предпочтительным является молчание молодых людей в общении со старшими, когда эти люди (старше по возрасту и социальному положению) поучают, советуют и ругают их за неправильный поступок и т. д., поскольку в монгольском речевом поведении существует представление о том, что младший по возрасту и статусу должен выслушать старших без всякого объяснения и оправдания себя. За таким молчанием может следовать и отказ, и согласие, а может быть любая другая реакция:

– *Миний дүү ахынхаа үгэнд орж битгий ийм ажил хий.*

Хонгор хариу дуугарсангүй. Төмөрийн ярианаас гагцхүү шилийн богдын тухай үлдээж аваад бусдыг нь анхаарсангүй [8].

– *Ты, сынок, такими делами больше не занимайся,* – сказал Тумэр. – *Не то время теперь.*

Хонгор молчал. Только думал о Шилийн богд [8].

В примере Г₂ предпочитает молчание, поскольку не надо сопротивляться старшему, лучше молчать, чем выражать отказ вербально.

В монгольском речевом поведении молчанием могут выражаться всякие тончайшие психологические состояния человека, как и в русской речевой культуре. Согласно речевому стереотипу «Молчание – знак согласия», вошедшему в монгольскую культуру из русской, монголы иногда говорят про того, который умалчивает: «Молчит, значит он соглашается».

Существует множество способов для изображения на языке тела слова «нет»: *покачивание головой, покачивание кистью руки, скрещивание рук* (когда во время личного разговора адресат скрещивает руки на груди, значит, адресант сказал что-то такое, с чем адресат не может согласиться), *пожимать плечами* («Я не понимаю», «Ничем не могу помочь», «Это меня не касается» «Что мне делать»), *высунутый язык* (этот жест широко распространен среди детей, но его можно заметить и в среде взрослых в особых случаях (ирон.), *постукивание рукой под подбородком*: «Я сыт по горло» (вежливый отказ от приглашения к столу и предложения угостить).

А этот жест «воспринимается японцами как «уволен» с работы» [1, 142], *средний палец* (жест заимствованный, распространен среди молодежи) и т. д.

Высунуть язык у русских – это детский жест дразнилка, а у монголов это связано с внутренней речью, что означает внезапное вспоминание забытого или чувство вины о забытом. Когда учитель вызывает ученика к доске и спрашивает о домашнем задании, он высовывает язык и говорит, что забыл выучить.

Кукиш (вульг., детск. или ирон.). Это один из «чисто русских сигналов, не встречающихся в западных коммуникативных культурах» [Прохоров, Стернин, 2002: 160–161]. Этот жест выражает категорический отказ. Кукиш – неприличный, оскорбительный жест, не допускаемый в этикетном общении. «Другие номинации <фигу, кукиш, дулю, шиш; сделать, сложить комбинацию из трех пальцев; сложить дулю» [Крейдлин, 2001: 102]. Показать человеку фигу – значит нанести ему прямое оскорбление. «Наиболее типичными являются ситуации, когда жест осуществляется следующими категориями лиц: ребенок–ребенку; равный–равному в ситуации неформального общения; взрослый – ребенку только в игровых ситуациях» [2, 102]. Пример:

Хавронья встретила им в ограде.

– *Давай нам на бутылку,* – сразу сказал Федя.

Хавронья показала обоим фигу:

– *Нам вот, на закуску еще* [10].

В данном примере выражается отказ вербально и невербально. Авторской ремаркой «*показала фигу*» усиливается категорический отказ. Что касается вербального выражения «*Нам вот, на закуску еще*», мы видим с формальной стороны не отказ, а согласие. А с содержательной стороны, фраза выражает именно категорический отказ с помощью невербального средства.

– *Давай, давай всю нашу жизнь будем вместе! Я увезу тебя в Лобню, я облеку тебя в пурпур и крученый виссон, я подработаю на телефонных коробках, а ты будешь обонять что-нибудь – лилии, допустим, будешь обонять. Поедем!*

А она – молча протянула мне шиш.

Я в истоме поднес его к своим ноздрям, вздохнул и заплакал: – Но почему?... почему?... Она мне – второй шиш. В примере категорический отказ выражается только невербально.

Таким образом, наше тело имеет свой собственный язык, отражающий искреннюю эмоцию собеседников. Коммуниканты в диалоге ничего не могут высказать, совсем не жестикулируя, хотя и не меняя выражение лица. Именно умение читать невербальные знаки помогает знать искренность высказывания, т. е. какой речевой поступок стоит за каждым РА адресанта и адресата. Невербальные средства – это как дополнения к человеческой речи, они усиливают выражение РА, с помощью их можно распознать категоричность, нерешительность или вежливость отказа или вовсе не отказ, а согласие. «По

одежке встречаются...» – гласит русская народная пословица. И эта «одежка» не только костюм, в который одет человек, но и его поза, взгляд, улыбка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А., Акишина Т. Е., Кано Х. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. – М. : Рус. яз., 1991. – 144 с.
2. Булгаков М. А. Театральный роман. – М. : Эксмо, 2013. – 256 с.
3. Колшанский Г. В. Паралингвистика. – М., 1974. – 79 с.
4. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика : Язык тела и естественный язык. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
5. Монголын шилдэг өгүүллэгүүд
6. Формановская Н. И. Способы выражения просьбы в русском языке (прагматический подход) // Русский язык за рубежом. – 1984. – № 6. – С. 67–73.
7. Формановская Н. И. Прагматика побуждения и логика языка // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 5–6. – С. 34–41.
8. Ч. Лодойдамба. Тунгалаг Тамир
9. Ч. Лодойдамба. Түүвэр зохиол
10. Шукшин В. М. Любавины. – М. : Эксмо, 2010. – 544 с.
11. Шукшин В. М. Я пришел вам дать волю. – М. : Зебра-Е, 2006. – 496 с.
12. Шукшин В. М. Рассказы 60-х годов. – М. : Молодая гвардия, 1980. – Т. 2. – 130 с.
13. Шукшин В. М. Рассказы 70-х годов. – М. : Молодая гвардия, 1992. – Т. 3. – 147 с.
14. Якубинский Л. П. Избранные работы. Язык и его функционирование. – М., 1986. – 205 с.

© Банзрагч Туул

УДК 378.016:811.161'276.6:351.74

Барина О. Ю., Казанский юридический институт МВД России, канд. пед. наук

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ, ПРИВЛЕКАЕМЫХ К ВЫПОЛНЕНИЮ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНЫХ ЗАДАЧ

Совершенствование применяемых форм обучения иностранному языку в вузе МВД на современном этапе происходит под углом зрения новых задач высшей школы и развития современных форм обучения, отвечающих потребностям общества.

Именно в связи с этим актуальность темы обусловлена задачами, поставленными обществом и государством перед профессорско-преподавательским составом, обучающим сотрудников полиции иностранному языку.

Формирование и развитие навыков говорения сотрудников полиции, с целью применения их для решения служебных задач при работе с иностранными гражданами является целью курса «Иностранный язык» в КЮИ МВД России согласно рабочей программе учебной дисциплины.

В соответствии с Федеральными образовательными стандартами курс «Иностранный язык», преподаваемый сотрудникам полиции, предназначен для формирования и развития профессиональных компетенций, таких как:

- 1) способности осуществлять письменную и устную коммуникацию, логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;
- 2) способности к деловому общению, профессиональной коммуникации;
- 3) коммуникативности в речевой направленности процесса обучения.

Она заключается в том, что путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через само практическое пользование языком.

Необходимо отметить, что именно комплексный подход позволит добиться максимального учебного эффекта. Однако, на наш взгляд, он должен быть все же подчинен основной цели обучения сотрудников полиции – практической направленности изучения языка и умению применить его при выполнении ими служебных задач.

От выбора эффективных форм организации учебного процесса, методов и средств обучения зависят как уровень готовности сотрудников полиции к выполнению служебных задач, так и качество обучения в целом.

В рамках обучения иностранному языку в КЮИ МВД России оптимально сочетающимися в себе условия обучения стали практические занятия по организации съемок и просмотров учебных фильмов.

Организация съемок учебного видеофильма по дисциплине «Иностранный язык» способствует формированию коммуникативных иноязычных навыков слушателей и предполагает общение с иностранными гражданами в служебных целях.

Эффективность применения обучающих видеофильмов доказана и описывается в многочисленных трудах. Они активно применяются в процессе обучения разной целевой аудитории. Сам процесс создания учебного фильма и его использование являются действенными средствами активизации познавательной деятельности обучающихся и организации их самостоятельной работы.

Создание и применение учебных фильмов на практических занятиях по иностранному языку закладывает и формирует знание базовых речевых ситуаций; показывает значимость изучения иностранного языка сотрудниками полиции для выполнения профессиональных, служебных задач и общения в обществе.

В процессе создания собственных учебных видеофильмов, обучающиеся применяют свои творческие навыки и умения, развивая опыт работы

в команде и мини-группах. Следует отметить, что сами слушатели проявляют особый интерес при создании видеофильмов. Они активно занимаются техническими работами, создают субтитры и сценарии к фильмам.

В процессе создания учебного видеофильма слушатели последовательно придерживаются всех этапов работы. Несомненно, все слушатели, задействованные в съемках, должны обладать достаточными знаниями лексического материала по заданной теме. В первую очередь они составляют план сценария видеофильма. Далее продумывают место видеосъемки и необходимые оснащения; проводят работу по корректировке произношения и интонации. Только после этого слушатели приступают к самому процессу видеосъемки. При необходимости части видео могут быть сняты во время практического занятия, для того чтобы преподаватель смог проконтролировать и скорректировать некоторые моменты. На заключительном этапе происходит полная проверка и оценка созданного видеофильма преподавателем. Вносятся необходимые коррективы, повторяются практически все изученные учебные клише по пройденным темам.

Все созданные учебные видеофильмы формируют методическую базу преподавателя и эффективно применяются в процессе организации как практических занятий, так и дистанционного образования обучающихся.

Безусловно, представленный вид работы и подготовка к нему требуют огромного усердия и желания со стороны курсантов, слушателей, а также самих преподавателей. Они повышают интерес к изучению иностранного языка, расширяют знания, полученные на занятиях, развивают умения и навыки курсантов и слушателей, воспитывают их самостоятельность и творческий подход к делу, инициативность, коммуникабельность, творческую активность, готовность к непрерывному саморазвитию.

Современный специалист должен быть конкурентоспособным не только в профессиональной сфере, но и быть готовым решать профессиональные задачи в иноязычной среде. Знание иностранного языка предоставляет возможность будущим специалистам быть в курсе всего нового, в своей профессиональной области, а также способствует использованию его в своей дальнейшей практике.

Предлагаемый нами метод обучения является альтернативой традиционному обучению, дополняя и обогащая его, и дает обучающимся сотрудникам полиции возможность изучить данную дисциплину глубоко и детально, с разбором дополнительной учебной литературы, с возможностью выбрать упражнения на закрепление конкретных тем, открывает широкий доступ к учебным аудио- и видеоматериалам на иностранном языке, что способствует развитию навыков аудирования, развивает познавательную активность обучаемых вследствие многообразия представляемых форм и методов.

Процесс овладения иноязычной речью слушателями всегда должен подкрепляться положительными эмоциями, которые повышают активность личности, стимулируют познавательную деятельность, увеличивают энер-

гию и напряжение интеллектуальных сил. Помимо этого, интерес обучающихся к предмету повышается, когда они ясно представляют перспективы использования полученных знаний, когда эти знания и умения в будущем смогут повысить их шансы на успех в любом виде деятельности.

Предложенный нами метод обучения иностранному языку сотрудников полиции позволяет решить ряд задач, таких как: развитие коммуникативных иноязычных умений сотрудников полиции; готовность решать профессиональные задачи в иноязычной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета), (утв. Министерством образования и науки Российской Федерации 19 ноября 2016 г. N 1614) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rpa-mu.ru/sveden/eduStandarts>.

2. Барина О. Ю. Педагогические проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе : актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в образовательном процессе неязыковой образовательной организации. Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. – Иркутск : Изд-во Восточно-Сибирский институт МВД РФ, 2017. – 79 с.

3. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.

4. Лыскова М. И. Английский язык в ситуациях профессионального общения сотрудников органов внутренних дел : учеб. пособие. – Тюмень : Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2012. – 96 с.

© Барина О. Ю.

УДК 811.161.1'81'3675

Батсуурь Батчимэг, Университет внутренних дел Монголии, канд. пед. наук, старший лейтенант полиции

ИЗ ИСТОРИИ РАЗРАБОТКИ ТЕОРИИ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Изучение порядка слов в связи с актуальным членением предложения было стимулировано трудами известного чешского ученого В. Матезиуса. Для обозначения компонентов актуального членения В. Матезиус приме-

нил термины «основа высказывания» (или «исходный пункт») и «ядро». В. Матезиус тесно связал актуальное членение с главным средством его выражения – порядком слов. Важная роль актуального членения как фактора, определяющего расположение слов, характерна в основном для языков синтетических, флективных, с несвязанным (нефиксированным) порядком слов [4, с. 244]. В зависимости от коммуникативной задачи, которую ставит перед собой говорящий, предложение с одним и тем же формально-грамматическим строением и лексическим составом может иметь различное актуальное членение. Коммуникативная задача – это установка говорящего на выражение того аспекта содержания предложения, который является важным, существенным в данном контексте или данной речевой ситуации. Например, коммуникативной задачей, которую решает автор предложением *Иностранные гости // неожиданно пришли к нам на кафедру*, является сообщение о действии иностранных гостей (*неожиданно пришли к нам на кафедру*). Если говорящий поставит перед собой коммуникативную задачу сообщить о событии, имевшем место «на нашей кафедре», он построит предложение *К нам на кафедру // неожиданно пришли иностранные гости*. Коммуникативной задачей может быть сообщение о том, что приход гостей был неожиданным (что гостей не ждали). Этой коммуникативной задаче отвечает предложение: *Иностранные гости пришли к нам на кафедру // неожиданно*. Таким образом, в зависимости от конкретной коммуникативной задачи предложение строится из двух частей: одна часть представляет собой исходный пункт сообщения, то, о чем сообщается или в связи с чем строится сообщение; исходный пункт сообщения часто (но не всегда) бывает известен слушателям или может предопределяться ситуацией или контекстом. Другая часть сообщает некую информацию о первой части и заключает в себе основное коммуникативное содержание предложения, то, что сообщается; вторая часть чаще всего (но не обязательно) содержит новое, неизвестное читателю или слушателю. Исходный пункт сообщения, т. е. часть предложения, передающая информацию, из которой автор исходит как из некоей данности, о которой / по поводу которой он делает сообщение, называется **темой** [3, с. 9]. Та часть предложения, в соотнесении которой с темой заключается актуальная информация, называется **ремой** [там же, с. 9]. В экспрессивно и стилистически не окрашенной литературной речи тема предшествует реме, а фразовое ударение находится в конце, совпадая с логическим, падает на последний ударный слог в предложении, например: *Аня // вошла на кухню. Вошла на кухню // Аня*.

Первый способ установить актуальное членение предложения состоит «в постановке латентного вопроса, ответом на который может служить анализируемое предложение: латентный вопрос маркирует рему» [3, с. 15]: – *Что сделали иностранные гости? – Неожиданно пришли к нам на кафедру* (полный ответ с этой ремой: *Иностранные гости // неожиданно пришли к нам на кафедру*). Второй способ выявления актуального членения состоит

в следующем: необходимо построить парадигму из двух членов, которыми являются: с одной стороны, данное предложение (обладающее утвердительной модальностью), а с другой, – «предложение того же лексико-грамматического состава, выполняющее аналогичное коммуникативное задание, но обладающее отрицательной модальностью. Отрицание будет распространяться именно **на ремю**» [3, с. 43]: *Курить // не запрещается*, [*но и не позволяется*] (Ф. Достоевский); *По пескам антилоп // никак не догнать* (Ч. Айтматов).

«Русская Грамматика-80» [6, с. 191] утверждает, что «варианты одного и того же предложения, различающиеся коммуникативной задачей и обладающие разным актуальным членением, называются **коммуникативными вариантами предложения**». Из этой формулировки следует, что предложения «В Японии // произошло землетрясение» и «Землетрясение произошло // в Японии» являются вариантами одного и того же предложения. Мы, вслед за О. А. Крыловой, не можем согласиться с этой точкой зрения. Если признать, что предложение – это синтаксическая единица **коммуникативного назначения**, а коммуникативное назначение двух вышеприведенных предложений «с различным актуальным членением различно, то и эти два предложения различны, здесь нет “одного и того же” предложения» [3, с. 12].

Порядок слов в русском литературном языке является формальным средством выражения актуального членения предложения. Однако между порядком слов и актуальным членением не всегда существует однозначное соответствие. Обычно определенное актуальное членение выражается определенным порядком слов. Другим средством выражения актуального членения является интонация. Сама интонация является производным от функции слов как компонентов актуального членения. Интонационный центр предложения – фразовое ударение – сосредоточен на реме как на главной коммуникативной части высказывания. И. И. Ковтунова отмечает, что порядок слов и интонация как два формальных средства выражения актуального членения находятся друг с другом в сложной и тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Поэтому их нельзя изучать раздельно. Эта связь может заключаться в сочетании определенного порядка слов с определенными интонационными средствами для выражения определенного актуального членения или в принципе взаимной компенсации (т. е. в случае, когда порядок не выражает актуального членения, мобилизуются дополнительные интонационные средства, и наоборот) [2, с. 10].

Порядок слов в русском языке до конца 50-х гг. XX в. изучался вне связи с актуальным членением предложения. История разработки учения об актуальном членении предложения насчитывает уже около двух столетий, многие его стороны и положения до недавнего времени оказывались или спорными, или вообще незатронутыми [цит. по: 5, с. 9].

Явление, именуемое этим термином, было замечено давно, но вошло в традицию относить данный круг проблем не к языку, а к логике или к психологии говорящего. Немецкий ученый Г. фон дер Габеленец опреде-

лил психологическое подлежащее (психологический субъект) как комплекс представлений, появляющийся в сознании говорящего первым, а психологическое сказуемое (психологический предикат) как содержание представления, примыкающего к этому первому представлению: «Психологический субъект – это то, что возбуждает мою мысль, что я называю в первую очередь в качестве предмета речи-мысли; психологический предикат – то именно, что я об этом думаю». По мнению Габеленца, выражение соответствующих представлений в содержании предложения по существу не связано никакими грамматическими формами. Психологический субъект и психологический предикат часто не совпадают с грамматическим субъектом и грамматическим предикатом. Все дело в том, что под влиянием настроения, душевного состояния и воли говорящего выдвигается им на первый план высказывания и что за этим следует [цит. по: 5, с. 9].

Во многом сходную трактовку внутренней сущности предложения и значения компонентов психологического суждения, лежащего в его основе, находим в исследованиях Г. Пауля: «Предложение есть языковое выражение, символ того, что в сознании говорящего осуществилось соединение ряда представлений или групп представлений и средство, чтобы указанное соединение данных представлений довести до сознания слушающего». Отмечая, что понятия психологический субъект и психологический предикат не тождественны соответствующим грамматическим понятиям, поскольку первые подвижны, неустойчивы и могут передвигаться в предложении под действием тех или иных эмоций, тогда как последние закреплены в определенных структурных формах, Г. Пауль указывает, что между теми и другими существует генетическая связь, которая в процессе исторического развития языка была нарушена.

Изучаемая проблема в различных аспектах рассматривалась в трудах таких крупных русских ученых, как А. А. Потебня, Ф. Ф. Фортунатов, А. М. Пешковский, Л. В. Щерба, В. В. Виноградов [5, с. 11].

А. А. Потебня также считал предложение выражением в речи психологического суждения, состоящего из двух представлений: психологического субъекта и психологического предиката. Понятиями «психологические суждения» или «предложения в мысли», в отличие от «грамматических предложений» или «предложений в речи» оперировал и Ф. Ф. Фортунатов, и он «исключил вопрос о поисках языковых средств выражения “психологического субъекта” и “психологического предиката” из грамматики» [2, с. 19].

А. М. Пешковский, как и Ф. Ф. Фортунатов, использовал понятие «психологическое суждение», но для него это понятие существовало не только в мысли, но и в речи, так как психологическое сказуемое выражается в речи логическим или «психологическим» ударением. А. М. Пешковский уделял внимание ритмико-интонационной стороне речи, но полагал, что она лежит за пределами грамматического изучения и относится к области психологии говорящего. Л. В. Щерба останавливался на вопросе о «логическом» или

«психологическом» сказуемом в связи с изучением ритмико-интонационной структуры речи [2, с. 20].

В исследованиях по русскому синтаксису почти до 60-х гг. XX в. порядок слов рассматривался в связи с формально-синтаксической структурой предложения, т. е. в отрыве от его основной функции. При таком подходе к словорасположению трудно было установить точные закономерности в расположении членов предложения: в связи с подвижностью членов предложения почти каждый член может занимать в предложении любое место. Отсюда и возникла иллюзия «свободы» порядка слов в русском языке [там же, с. 21].

Хотя психологическая трактовка интересующего нас явления оказалась неудовлетворительной, самый факт различного смыслового использования предложения в реальной речевой практике в учении о психологическом подлежащем и психологическом сказуемом был подмечен верно. Фактическая сторона этого учения и легла в основу построения чешского лингвиста проф. В. Матезиуса. «Существенной и неоценимой заслугой проф. В. Матезиуса было то, что он поставил рассматриваемую проблему на лингвистическую почву и пытался обосновать ее решение, исходя из коммуникативной сущности предложения как важнейшей языковой единицы. Не принимая психологического объяснения семантико-функциональной стороны предложения и соответствующей этому объяснению терминологии, проф. В. Матезиус предложил назвать соотносящиеся друг с другом смысловые элементы предложения исходным пунктом, или основой высказывания, и ядром высказывания, а выделение этих элементов – актуальным членением предложения» [5, с. 14].

Это не было простой заменой старых терминов (психологического подлежащего и психологического сказуемого). Как отмечал И. П. Распопов, такой заменой В. Матезиус хотел показать, во-первых, что актуальное членение касается именно предложения, т. е. представляет собой языковое явление; во-вторых, подчеркнуть противопоставление этого членения с членением грамматическим. Если формально-грамматическое членение связано с построением предложения, его структурной организацией, то актуальное членение устанавливается в соответствии с тем, как включается предложение в ту или иную речевую и реальную ситуацию. Исходный пункт (основа) высказывания представляет собой то, что в данной ситуации известно или по крайней мере очевидно и из чего исходит говорящий, а ядро высказывания – то, что говорящий сообщает об исходном пункте или по отношению к нему [5, с. 15].

Заслуживает внимания замечание В. Матезиуса о том, что характер актуального членения в различных функционально-речевых стилях не одинаков. Так, в устной бытовой речи сравнительно с письменной речью его варьирование разнообразнее и выявляется оно ярче и яснее. Среди языковых средств, обеспечивающих оформление актуального членения в структуре

предложения В. Матезиус выдвигает на первый план интонацию и порядок слов. По его наблюдениям, наиболее обычным словорасположением в предложении является последовательность: основа высказывания, занимающая первое место в предложении, затем ядро высказывания – последнее. Такой порядок слов (поскольку при нем имеем логическое развертывание мысли от предмета сообщения к самому сообщению) назван **объективным**. Однако нередко наблюдается и другой порядок слов, когда исходный пункт и ядро высказывания меняются местами. Данный порядок слов В. Матезиус назвал **субъективным**. В своей работе «Основные функции чешского порядка слов» ученый, рассматривая порядок слов с позиции выражения актуального членения предложения, одновременно пытается установить взаимодействие порядка слов с ритмомелодическими факторами и факторами собственно грамматическими. При этом он постоянно подчеркивает, что возможность использования порядка слов во всех указанных функциях во многом определяются спецификой грамматического строя каждого конкретного языка, своеобразием тех средств, которыми он располагает для оформления отдельных языковых единиц. В. Матезиус указывал на исключительную важность выяснения соотношения актуального и грамматического членения предложения для характеристики грамматического строя любого конкретного языка [4, с. 240].

После трудов В. Матезиуса теория актуального членения получила распространение в чешской лингвистике, а затем и в лингвистике других стран. Первое обстоятельное исследование актуального членения в русском языке было предпринято И. П. Распоповым.

И. П. Распопов назвал компоненты актуального членения «основой» и «предицируемой частью», подчеркнув этими терминами, что речь идет не о психологических понятиях, а именно о языковых, а конкретно – о связи актуального членения с категорией предикативности, формирующей предложение. «Чтобы раскрыть особую и исключительно важную роль актуального членения в семантико-структурной организации предложения, – писал И. П. Распопов, – необходимо прежде всего четко отграничить его от членения грамматического: назначение грамматического членения состоит в том и только в том, что оно в конструктивных связях словесных форм отражает объективно существующие отношения между предметами, явлениями, признаками реальной действительности, представляя только в предварительной обработке тот материал мысли, который затем целенаправленно организуется благодаря актуальному членению» [5, с. 29].

Идея о связи актуального членения с категорией предикативности была развита в работах О. А. Крыловой, отметившей, что «именно сочетание ремы с темой реализует отнесение содержания высказывания (заключенное в реме) с действительностью (обозначенной в теме), т. е. реализует предикативное значение предложения, как его понимал академик В. В. Виноградов. Именно при этом предикативном соединении формируются **син-**

таксические значения наклонения и времени, выражающие предикативное значение. Предикативное же соединение подлежащего со сказуемым есть лишь частный случай тема-ремных отношений, и предикативное подлежаще-сказуемое отношение оформляется в **морфологических** категориях наклонения и времени. Таким образом, актуальное членение имеет непосредственное отношение к категории предикативности как неотъемлемому признаку каждого предложения. Кроме категорий объективной модальности и синтаксического времени, на формирование предикативного значения «работает» еще одна категория: утвердительной/отрицательной модальности. Если построить двучленную синтаксическую парадигму на основании противопоставления ее членов по категории утвердительной/отрицательной модальности, то граница между темой и ремой будет обозначена через явное или латентное отрицание». Например: – *Что ты делаешь в выходные?* – Я // поеду на дачу. – Я // НЕ поеду на дачу / буду заниматься; погуляю с друзьями; помогу маме [3, с. 44].

Лингвисты, обращавшиеся к проблеме порядка слов, уже не могли пройти мимо главного фактора, влияющего на словорасположение – актуального членения предложения.

Такой подход во многом способствовал выяснению достаточно строгих закономерностей словорасположения в современном русском литературном языке [3, с. 68]. Порядок слов в предложениях русского языка, будучи несвязанным (нефиксированным), определяется в первую очередь актуальным членением и задается определенными законами. Он не может быть произвольным. **Необходимо говорить о порядке слов в русском языке как о несвязанном (нефиксированном), но несвободном** [там же].

ЛИТЕРАТУРА

1. Батсуурь Б. Лингводидактические основы обучения монгольских студентов нормам русского порядка слов : дисс. ... канд. пед. наук. – 2013. – С. 1–170.
2. Ковтунова И. И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. – М. : Изд-во «Просвещение», 1976. – 239 с.
3. Крылова О. А. Коммуникативный синтаксис русского языка. – М. : Изд-во URSS, 2009. – 176 с.
4. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок : сборник статей. – М. : Изд-во «Прогресс», 1967. – С. 239–245.
5. Распопов И. П. Актуальное членение предложения. – Уфа : Издательский дом, 1961. – 163 с.
6. Русская грамматика. Синтаксис. – М. : Изд-во «Наука», 1980. – Т. 2. – 709 с.

© Батсуурь Батчимэг

Беглова Е. И., Нижегородская академия
МВД России, д-р филол. наук, профессор
Красикова О. Г., Нижегородская акаде-
мия МВД России, канд. пед. наук, доцент

РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ НЕПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Предметом данной статьи являются лексика и фразеология текстов, вызывающие трудности у обучающихся в восприятии значения слов или смысла текста в целом, а также текст, профессионально ориентированный по содержанию, включающий устаревшую юридическую лексику.

Работа с текстом на занятиях по непрофильным дисциплинам «Риторика» и «Русский язык в деловой документации», преподаваемым в образовательных организациях системы МВД России по разным специальностям, имеет важное значение для формирования у обучающихся двух компетенций: коммуникативной и лингвистической. Именно этим фактом определяется цель нашей статьи: формирование и развитие коммуникативной и лингвистической компетенций будущих специалистов – сотрудников правоохранительных органов. Кроме того, работа с текстом, профессионально ориентированным по содержанию, направленная на языковую подготовку, развивает у обучающихся умения логично мыслить, оформлять правильно и логично мысли в устной и письменной форме, а также расширяет их общий кругозор. Прежде всего следует напомнить определения лингвистической и коммуникативной компетенций.

Лингвистическая компетенция – это владение знаниями о языке как системе в целом, знания об использовании разных языковых средств (звуков, слов, словосочетаний, предложений), а также это умения и навыки правильно выражать свои мысли в письменной и устной формах речи, правильно интерпретировать речь другого человека.

Коммуникативная компетенция – это совокупность знаний, умений и навыков, связанных с вербальными (словесными) и невербальными (жестовыми и мимическими) средствами для правильного восприятия и отражения действительности, восприятия смысла речи других людей в разных коммуникативных ситуациях, умения комбинировать средства языка для разных стилей и ситуаций общения.

Как показывает наш опыт работы с текстовым и языковым материалом, в процессе его изучения по названным выше дисциплинам возникают проблемы с восприятием смысла текста, вызванные незнанием или неверным толкованием значения слов, в частности устаревших правовых терминов.

Так, устаревшие слова или словосочетания, отражающие правовую сферу, историю правоохранительных органов, систему наказания и пр., часто

непонятны обучающимся, они не могут подобрать к ним современные синонимичные названия, если эти явления существуют (слова-архаизмы), или явления ушли из жизни общества (слова-историзмы). Часто обучающиеся, опираясь на свою лингвистическую компетентность или на ложную этимологию (толкование слова по созвучию с близкими и знакомыми словами), неверно понимают слова или устойчивые словосочетания, в частности фразеологизмы. Например, слово *душеприказчик* – *устаревшее*; лицо, которому завещатель поручает приведение в исполнение завещания [6, 164]. Часто слово воспринимается обучающимися как *разговорное*, в значении «человек, который что-то требует от кого-либо, оказывая на него давление»; в данном случае обучающимися может интуитивно применяться прием ложной этимологии. По этой причине необходимо предложить обучающимся обратиться к толковым словарям русского языка, в частности воспользоваться электронными версиями словарей в сети Интернет, чтобы они убедились в правильности понимания значений слов. Затем предложить им подобрать современные синонимичные варианты, используя толковые словари и словари синонимов, например: *душеприказчик* – *устаревшее*, *нотариус* – *современное*. При работе со словом важно обратить внимание обучающихся на то, что некоторые слова имеют несколько значений, то есть являются многозначными (полисемантическими), причем некоторые значения устарели, поэтому непонятны адресату текста; часть слов является устаревшими терминами права, политики или экономики (архаизмами или историзмами). Преподаватель должен научить обучающихся учитывать стилистические пометы, данные в словарях, например, стилистическую окраску (*книжная, разговорная: пренебрежительная, бранная* и т. п.), степень современности слова или фразеологизма (*устаревшее*) и другие.

Аналогичную работу можно провести со словами и фразеологизмами, встречающимися в деловом языке прежних эпох, например, на занятиях по дисциплине «Русский язык в деловой документации»:

– *фил'ёр! не ф'илер* – *устаревшее*; полицейский агент, сыщик [6, с. 586]; *синие мундиры* – *устаревшее*; жандармы в дореволюционной России, носившие синюю форму [6, 299]; ряд синонимичных устаревших названий сотрудника правоохранительных органов можно дополнить словами *милиционер, полицейский*.

– *узурпатор* – *книжное*; лицо незаконно захватившее, узурпировавшее власть, право; 2) *разговорное*; о властном человеке, стремившемся к превосходству над кем-либо [6, 736], данное слово многозначно;

– *узурпировать* – *книжное*, 1) произвести незаконный захват, незаконно присвоить что-либо (власть, право) [6, 736];

– *эзекуция* – *книжное, устаревшее*; телесное наказание [6, 804];

– *каменный мешок* – *устаревшее*; 1) острог, тюрьма, 2) тюремная камера, обычно лишенная окон [8, 298], фразеологизм многозначный.

Продemonстрируем текст, который содержит известное выражение *адвокат дьявола*, являющееся в современном русском языке фразеологизмом, и представим лингвистический анализ этого выражения на уровне текста.

Адвокат дьявола

«Должность адвокат дьявола появилась в 1587 году в Ватикане, которая существовала 400 лет и подразумевала выполнение высокими сановниками (чаще всего в сане кардинала) двух функций: 1) сбор компромата на тех, кого Ватикан собирался канонизировать, чтобы помешать этому процессу; 2) защита тех, кого обвинили в связях с князем тьмы, – ведьм, колдунов, еретиков. <...> И адвокаты дьявола сумели сделать многое для укрепления авторитета Римско-католической церкви и спасения многих несчастных из застенков инквизиции. <...>

Адвокаты дьявола занимались не только сбором компромата на умерших, но в их обязанности входила защита последователей князя тьмы на земле. Ведь действия инквизиции по уничтожению еретиков, вопреки распространённому мнению, были чётко регламентированы (даже в части применения пыток на следствии). И каждый обвиняемый, прежде чем попасть на костёр, имел право на защиту. Последней надеждой еретика и становился адвокат дьявола.

Алонсо Салазар де Фриас занял пост адвоката дьявола в начале XVII века. Это был пик преследования еретиков, особенно усердствовали охотники на ведьм в Испании. И в том, что в северной части страны аутодафе стали редкостью, главную роль сыграл именно Алонсо. По мнению историков, он спас от казни не менее 15 тысяч человек. <...> Алонсо не раз разбивал доводы на поле не только богословском, но и правовом – железными доказательствами невинности ведьм и колдунов. <...>, например, Алонсо довелось защищать на процессе 147 женщин, которых обвинил некий юный нищий. Молодой человек (вероятно рассчитывая на подачку от отцов-инквизиторов) заявил, что видел их на шабаше. Адвокат дьявола, приехав на процесс, потратил несколько недель, но чётко доказал алиби каждой из обвиняемой. Их всё же выставили на центральной площади города, привязав к позорным столбам, но это всё же лучше, чем быть сожжённым на костре» [5, 14–15].

Итак, текст свидетельствует о том, что устойчивое выражение *адвокат дьявола*, ставшее впоследствии фразеологизмом, возникло в 1587 году в Ватикане для названия профессии. В историко-этимологическом словаре фразеологизмов современного русского языка это выражение фиксируется в следующем значении: «*книжное, ироническое*; о человеке, любящем говорить что-либо дурное в чей-либо адрес, старающемся и в хорошем найти недостатки». Далее дается история происхождения данного словосочетания: «Так называли в средневековье монаха католической церкви, принимавшего участие в ритуальном диспуте при канонизации нового святого. Адвокат дьявола должен был доказать, что канонизируемый грешен и недостойн своего звания. Часто цитируется по латыни: *advocates diaboli*» [1, 18]. Работа со словарем фразеологизмов позволит обучающимся узнать о современном значении этого выражения, ставшего фразеологизмом.

Для нашего современника известен художественный фильм под названием «Адвокат дьявола» режиссера Тейлора Хэворда (Германия, США),

который можно предложить посмотреть и обсудить его с точки зрения соответствия заглавия фильма его содержанию.

Итак, на первом этапе работы с текстом обучающиеся самостоятельно знакомятся с его содержанием. Затем текст читается ими вслух. После прочтения текста они должны выписать непонятные слова, словосочетания и объяснить их, пользуясь словарями русского языка.

После того, как произведен лексический и фразеологический анализ непонятных слов и словосочетаний, предполагается работа с текстом.

Например, можно предложить обучающимся сформулировать вопросы, отражающие содержание текста (письменно). Затем провести диалоговое взаимодействие, когда слушатели вступают в диалог, адресуя свои вопросы собеседнику (можно использовать форму ролевой игры).

Продemonстрируем еще один текст с фразеологизмом *золотая молодёжь*, который известен и понятен обучающимся по причине его частого употребления в СМИ, в частности в криминальных новостях, но история этого фразеологизма важна и интересна для понимания истоков и причин поведения молодых людей, которое наблюдается и в настоящее время в модифицированных формах (скоростная езда на автомобилях ночью, езда по встречной полосе и др.).

Заголовок «Золотая молодежь образца 1904 года»

«В декабре 1904 года в газете «Московский листок» появилась заметка под заголовком «Золотая молодежь»: «В последнее время в Москве появилась скандальная компания, состоящая из пятерых молодых людей и двух женщин. Как дамы, так и мужчины на вид весьма приличны и одеты безукоризненно. Эта компания поставила своей задачей устраивать шумные попойки в московских ресторанах, не платя за это ни копейки. В течение последних двух недель компания посетила многие рестораны, в которых свои ужины заканчивала шумными скандалами и полицейскими протоколами» [4, 17].

Отметим, что фразеологизм *золотая молодежь* фиксируется в словаре фразеологизмов конца XVIII–XX вв. в значении «презрительное название бездельничающего, прожигающего жизнь молодого поколения элитных слоев общества» [8, 302]; в историко-этимологическом словаре дается этимология данного фразеологизма: «...калька с французского *jeunessedoree* – первоначально так называли во Франции богатую контрреволюционную молодежь времен термидорианской реакции. Впервые встречается в «Секретной истории французской революции» в 1797 г. Потом это выражение было забыто, но, благодаря историческим работам Минье, Тьера и др., после 1824 года оно снова вошло в широкое обращение» [1, 442].

Данный текст свидетельствует о том, что поведение людей из богатых семей было противозаконно в России еще в 1904 году, когда это явление появилось.

Наш опыт работы с подобного рода лексикой и фразеологией, являющихся смыслообразующим ядром текстов, объясняющих значения слов, фразеологизмов или дающих историю их происхождения, развития (этимологию), показывает, что это способствует формированию лингвистиче-

ской компетенции, повышая уровень языковой способности, необходимой для профессиональной коммуникации. Следует отметить то, что такого рода тексты развивают интерес у обучающихся к истории международного и отечественного права, расширяя профессиональные знания. Задача преподавателя заключается в том, чтобы правильно выбрать текст, который может заинтересовать внимание обучающегося. По этой причине предлагаемые в данной статье тексты актуальны для преподавателей как практический и методический материал, а также для обучающихся как материал, расширяющий их кругозор и обогащающий профессиональные знания.

Рассмотрим на конкретном материале работу с текстом. Существуют разные методики работы с текстом в разной аудитории. Например, Н. С. Прокурова справедливо считает, что работа с текстом на занятиях по лингвистическим дисциплинам в вузах системы МВД необходима для развития логики мышления обучающихся, развития речи, совершенствования коммуникативных умений и навыков [7, 214–219].

Мы предлагаем одну из своих методик работы с текстом, которая была апробирована нами на занятиях по дисциплине «Русский язык в деловой документации», а также частично на занятиях по дисциплине «Риторика», и подтвердила свою эффективность в формировании коммуникативных умений.

Прежде всего обучающемуся необходимо усвоить следующие этапы работы с текстом, которые соблюдаются на занятиях при работе с текстовым материалом.

1. Первичное чтение текста и знакомство с его содержанием (вслух или самостоятельно для себя).

2. Выявление непонятных слов и выражений, их запись и объяснение (лексический или лингвистический комментарий текста).

3. Вторичное чтение текста для правильного понимания его смысла.

4. Работа по содержанию текста: формулировка вопросов, отражающих содержание текста, и ответов на эти вопросы. При этом вопросы может формулировать как преподаватель и задавать их слушателям, так и самостоятельно обучающиеся, которые могут вступать в диалог друг с другом, используя вопросно-ответный прием как форму обучения (учебный диалог) под контролем преподавателя.

5. Пересказ текста вслух.

6. Формулировка контрольных вопросов, касающихся значения непонятных слов и словосочетаний.

7. Формулировка контрольных вопросов, требующих внимания к содержанию текста, смысловым фрагментам, ключевым образам текста.

На занятиях можно использовать 2 вида текстов: 1) тексты, содержащие историю или этимологию явления, события, факта и пр. из сферы права; 2) тексты, отражающие в содержании сферу права в диахронии и синхронии.

Остановимся на текстах, содержащих этимологию терминов и историю развития права. Например, из истории наказаний за неповиновение, на-

рушение существующих общественных правил и обязанностей. В истории исполнения наказаний существует понятие *принцип талиона*, устойчивое выражение, которое непонятно обучающимся, так как оно как явление относится к периоду первобытно-общинного и феодального строя.

Текст 1. «Наказания»

«При разложении первобытно-общинного строя, а затем и при рабовладельческом и даже при раннем феодальном строе, в деле исполнения наказаний очень часто стали применять *принцип талиона* – от латинского *talio* – *подобный*, такой же, то есть наказание тем же способом, по древней формуле «Око за око, зуб за зуб». Например, если преступник убил свою жертву ударом копья в грудь, то и его полагалось убить таким же ударом. Если же преступник убивал несколько человек разными способами, то и его должны были лишать жизни родственники жертв, используя те же самые способы. Позже принцип талиона стали применять в деле исполнения наказаний за другие преступления, например: отрезание языка за богохульство, отсечение руки за кражу, отрезание груди кормилице, виновной в смерти ребёнка. В дальнейшем *принцип талиона* был вытеснен *уплатой* (денежной или имущественной) за причинённый ущерб, что получило название – «*композиция*» – от латинского слова *composition* – *примирение*. Размеры при композиции определялись по обычаю или по взаимному соглашению.

По законам вавилонского царя Хаммурапи композиция применялась в тех случаях, когда наносились телесные повреждения из низшей социальной группы, размер выплат существенно колебался в зависимости от общественного положения виновного. Во всех других случаях при исполнении наказаний применялся *талион*.

Применение принципа композиции при исполнении наказания за большинство преступлений, в том числе и за убийство («плата за человека»), стало заменой кровной мести, которая и по сей день сохранилась у некоторых народов как пережиток первобытно-общинного строя» [3, 10–11].

В тексте термины системы наказаний *принцип талиона*, *композиция*, *уплата* объяснены. Можно сформулировать ряд вопросов, способствующих усвоению новых слов обучающимися. Например, преподаватель задает следующие вопросы:

1. Что означает выражение «принцип талиона»?
2. Когда применялся как наказание принцип талиона?
3. Какими видами наказаний был заменен принцип талиона?
4. Какое значение имеют термины сферы наказания «уплата» и «композиция»?
5. Запишите термины, определяющие виды наказания и объясните их значения.
6. Кратко передайте содержание текста.

7. Существуют ли в системе наказания в настоящее время аналогичные или похожие виды наказания?

8. Составьте свои вопросы по данному тексту, которые дополняют данный выше ряд вопросов.

Текст 2. **6000 неподкупных судей**

«Древняя Греция не была единым государством, а состояла из множества больших и малых полисов на Балканах, берегах и островах Средиземного и Чёрного морей. Большое значение для истории и культуры имеют Афины. В Афинах сложилась судебная система, которую позже переняли и другие древнегреческие государства. В период своего расцвета Афины были рабовладельческой республикой. Государством правили не монархи, а коллективные органы власти: народное собрание с участием взрослых граждан-мужчин, избираемый по жребию совет пятисот, различные выборные коллегии. Судебную власть осуществлял народный суд дикастерий из 6 тысяч человек. При таком количестве служителей закона, которых ежегодно выбирали по жребию, коррупция и подкуп не имели смысла. В жеребьёвке участвовали все мужчины старше 30 лет с жизненным опытом и без криминального прошлого.

Дикастерий был разделён на десять палат, приблизительно равных по численности, в каждой из которых занимались расследованием определённых преступлений. Приговоры большинством голосов выносили 500 присяжных заседателей, по особо важным делам проводились совместные заседания, суд проходил под открытым небом на площади» [2, с. 28].

Предлагаемые обучающимся вопросы:

1. В каком государстве и каком городе сложилась судебная система, если рассматривать ее историю?

2. Кто правил государством в период, описанный в тексте? Какой это период развития Греции?

3. Как осуществлялась судебная власть в Афинах?

4. Как выбирали служителей закона в Афинах?

5. Кто мог быть представителем судебной власти?

6. Дайте определение термину «дикастерий», запишите его.

7. Кто выносил приговор?

8. Где проходил суд в Афинах?

9. Перескажите текст.

Таким образом, работа с текстом, профессионально ориентированным по содержанию, на начальном этапе предполагает работу с конкретным словом или фразеологизмом, которые непонятны адресату текста, и в этом случае необходимо воспользоваться словарями. Если слово или фразеологизм служат смыслообразующим элементом текста, возможны другие виды работы: формулировка вопросов, ответов, работа в диалоге, пересказ текста и др. Особое внимание следует уделить устаревшим терминам и лексике сферы права, что способствует обогащению лексикона обучающихся и расширению их кругозора.

Работа с текстами, содержащими сведения из истории международного и отечественного права, способствует развитию коммуникативной компетенции.

Работа со словом и текстом формирует лингвистическую компетенцию и обуславливает повышение уровня языковой подготовки будущих специалистов – сотрудников правоохранительных органов разных специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 926 с.

2. Горбачёв В. Казни Древней Греции // Тайны XX века. – 2017. – № 47 (ноябрь). – С. 28–29.

3. Ерофеев В. Око за око, зуб за зуб. История наказаний – от кровной мести до тюремного заключения // Загадки истории. – 2019. – № 3. – С. 10–11.

4. Золотая молодежь образца 1904 года // Тайны XX века. – 2020. – № 13 (март). – С. 17.

5. Иванов Е. Адвокаты дьявола // Тайны XX века. – № 48 (ноябрь). – 2017. – С. 14–15.

6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – Изд. 14-е / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1983. – 816 с.

7. Прокурова Н. С. Работа с текстом на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории // Актуальные проблемы профессиональной коммуникации и обучения языкам : Материалы Всероссийской научно-практической видеоконференции (г. Нижний Новгород, 26 октября 2017 г.) / под ред. Е. И. Бегловой. – Нижний Новгород, 2018. – С. 214–219.

8. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX вв. / под ред. А. И. Фёдорова. – М. : Топиал, 1995.

© Беглова Е. И.

© Красикова О. Г.

УДК 378.016:811.111.1'24

Бердугина Р. Н., Санкт-Петербургский университет МВД России, канд. пед. наук, доцент

ЧТЕНИЕ КАК ЦЕЛЬ И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Международное сотрудничество в своем развитии вызывает необходимость взглянуть на английский язык как на средство, решающее другие

задачи кроме освоения языка. Кардинальные изменения в век информации предполагают помощь студентам со стороны преподавателей в таких сферах, как экономика, юриспруденция, деловая переписка и т. д.

Чтение – процесс, используемый для того, чтобы устранить проблему непонимания смысла читаемого текста. Обучающийся использует знания, умения и стратегии. Это процесс, в результате которого преодолеваются трудности в понимании содержания. Развитие умений в чтении и письме это первоначальный этап использования лингвистического материала.

Профессионально-ориентированное чтение принуждает преподавателя использовать новые способы обучения, связанные с другими предметами.

Профессионально-ориентированное чтение – особый процесс, имеющий свои особенности:

- оно (чтение) является профессионально-ориентированным;
- оно дает возможность изучать язык осмысленным и коммуникативным способом;
- студенты овладевают нужной языковой практикой изучаемого предмета.

Исследования, касающиеся проблемы обучения чтению, показывают, что хороший читатель:

- читает много;
- интегрирует информацию в текст, используя имеющиеся у него знания;
- обладает гибким стилем чтения в зависимости от того, что он читает;
- мотивирован;
- полагается на различные умения взаимодействия: процесс восприятия, фонетическую обработку, процесс воспоминания;
- читает с целью; чтение способствует действию [1, 38].

Необходимо отметить цели и методы обучения чтению.

Процесс чтения может развить у студентов осознание не только самого процесса чтения, но и стратегий чтения, если преподаватель попросит их думать и говорить о том, как они читают на своем родном языке.

Дайте возможность студентам применить полный репертуар стратегий чтения, используя материал для чтения. Студенты будут практиковаться в стратегии чтения на занятиях, эта практика побуждает студентов осознавать, что они делают во время выполнения задания по чтению.

Чтобы использовать метод интеграции стратегий чтения, преподаватели могут помочь своим студентам стать более эффективными читателями, научив их использовать стратегии до, во время и после чтения [1, 59].

Перед чтением нужно составить план выполнения задания по чтению. Заранее поставьте себе цель, для чего читать. Обсудите, требуется ли больше лингвистических или фоновых знаний. Во время и после чтения осуществляется проверка прогнозов и проверка догадок на неточность.

Студенту нужно решить, что важно понимать, а что нет, перечитать, чтобы проверить понимание и, при непонимании, попросить помощи.

После прочтения студент оценивает понимание и стратегию применения. Эта оценка касается понимания конкретной задачи или области применения. При необходимости возможно изменить стратегии.

Кроме вышеизложенного преподавателю следует использовать аутентичный материал. Для развития коммуникативной компетентности учащихся в чтении аудиторные и домашние задания по чтению должны напоминать реальные задания, предполагающие содержательное общение.

Материал для чтения должен быть подлинным. Это должен быть нужный для студентов материал, такой, который им захочется прочитать во время поездок, учебы за границей или для применения языка в других контекстах вне аудитории.

Вместо того чтобы упрощать текст, изменяя его язык, сделайте его более доступным, привлекая существующие знания студента в ходе обсуждения перед чтением, просматривая новую лексику и прося студентов выполнить задачи, которые входят в их компетенцию, такие как беглый просмотр, чтобы получить основную идею или сканирование конкретной информации, прежде чем они начнут интенсивное чтение.

Цель чтения должна быть подлинной. Чтение студентами текста осуществляется по причинам, имеющим для них смысл и значение.

Подход к чтению также должен быть подлинным. Учащимся следует читать текст таким образом, чтобы он соответствовал цели чтения, типу текста и тому как обычно читают люди.

Необходимо упомянуть стратегии развития навыков чтения. Стратегии, которые могут помочь студентам читать быстрее и эффективнее, включают в себя:

- предварительный просмотр: просмотр заголовков, заголовков разделов и подписей к фотографиям, чтобы получить представление о структуре и содержании выборки для чтения;

- прогнозирование: использование знаний о предмете для предсказания содержания и лексики и проверки понимания; использование знаний о типе текста и цели для предсказания структуры дискурса;

- использование знаний об авторе для предсказания письма, лексики и содержания;

- скимминг и сканирование: использование быстрого обзора текста для получения основной идеи, определения структуры текста, соответствия или предсказания вопросов;

- угадывание по контексту: использование предварительных знаний о предмете и идеях в тексте в качестве подсказок к значениям неизвестных слов, вместо того чтобы останавливаться, чтобы посмотреть на них;

- перефразирование: остановка в конце раздела, чтобы проверить понимание, повторяя информацию и идеи в тексте.

Преподаватели могут помочь студентам узнать, когда и как использовать стратегии чтения несколькими способами:

– моделируя стратегии вслух, применяя процессы обзора, прогнозирования, беглого просмотра и сканирования, а также перефразирования. Это показывает студентам, как работают стратегии и как много они могут знать о тексте, прежде чем начать читать слово за словом;

– выделяя время в аудитории для группового и индивидуального предварительного просмотра и прогнозирования действий в качестве подготовки к чтению в классе или вне класса;

– с помощью упражнений на заполнение пробелов для просмотра словарных статей. Это помогает студентам научиться угадывать смысл из контекста;

– поощряя студентов говорить о том, какие стратегии, по их мнению, помогут им приблизиться к заданию чтения, а затем, после чтения проговаривать то, какие стратегии они действительно использовали [3, 73–74].

Что касается профессионально-ориентированного чтения, это – особый процесс, имеющий свои особенности:

– оно (чтение) является профессионально-ориентированным;

– оно дает возможность изучать язык осмысленным и коммуникативным способом;

– студенты овладевают нужной языковой практикой изучаемого предмета [4, 21].

Студенты должны быть ознакомлены с процессом взаимосвязи изучаемого языка и предметом, который они учат на родном языке. Общеизвестно, что программа дисциплины «Иностранный язык» в университете на первое место ставит обучение профессионально-ориентированному чтению как одну из наиболее важных практических проблем. Так как чтение считается одним из способов речевой деятельности, применяемые способы требуют от преподавателя специальных знаний в работе с иностранной литературой.

Такая работа предполагает три основных умения:

– просмотр текста для получения новой информации;

– беглое чтение материала для получения новой информации;

– чтение полной информации, имеющей особый интерес.

Нужно отметить необходимость ориентировать студентов на достижение конечной цели – понимание литературы по специальности не только с использованием словаря, но и без него.

Способ наиболее эффективного чтения находится в нашем сознании посредством расширенного ознакомления с читаемой информацией без применения словаря, тогда как чтение и понимание читаемого происходят одновременно [3, 47].

Каким же образом обучать студентов чтению специализированных текстов?

Под руководством преподавателя студенты, при работе с оригинальными текстами, должны овладевать некоторыми способами синтетического чтения. Например, необходимо развивать чувство языка, языковую догадку,

способность улавливать основную информацию из текста. Назовем некоторые проясняющие эти способы составные части:

- узнавание интернациональных слов;
- перевод интернациональных слов, обращая внимание на корни;
- поиск значения некоторых слов, выделенных курсивом.

При чтении необходимо следовать таким составляющим, как:

- чтение текста «про себя»;
- просмотр больших отрывков без использования словаря;
- уяснение контекста текста без перевода.

Активным способом обучения чтению специальных текстов служит определение морфологических признаков слов и производных моделей:

- назовите производные и переведите их на русский язык;
- при помощи каких слов образованы эти производные и т. д. [2, 134].

Начиная работу с текстом, в самом начале важно изучить структуру текста. В соответствующем структурированном тексте основная мысль находится в первом параграфе, за которым следует информация, развивающая эту идею, некоторые дополнительные подробности и, наконец, заключение. Перевод слово в слово не является основным способом контроля. Этот способ заключается в способности передать содержание текста на родном языке [2, 93].

Следующим этапом, входящим в процесс обучения чтению, является отбор текстов по специальности. Руководство процессом обучения чтению строится на базе тематики, которая может включать несколько разделов, в том числе и дополнительные тексты. Отбор материала, осуществляющего задачи практического обучения, нацелен на обеспечение одновременного достижения общих и образовательных целей.

Какие же тексты нужно выбрать, чтобы не подвергать их переводу? Определенно, в них не должно быть содержания, включающего сложные грамматические правила и незнакомые слова. Эксперты признают наличие в тексте не более 5–10 % незнакомых слов. Несмотря на это, с грамматической точки зрения, такие тексты не должны быть полностью «стерильными», так как студентам выдается оригинальный, не адаптированный текст.

Даже при работе с большим контекстом, использование словаря не учит ни осмысливать читаемое, ни познавать специфику. Используя синтетическое чтение, студенты определяют функции в предложении и реализуют свое понимание, которое развивает и интуицию, и логическое мышление.

Количество слов по программе (примерно 2500) вполне достаточно для создания реальной возможности процесса обучения чтению, заключая курс изучения иностранному языку, требующего тщательной организации работы с использованием словаря. Таким образом, потенциальный глоссарий должен быть скомпилированным, основан на наиболее часто применяемых производных составляющих и их моделях.

В зависимости от уровня обучения глоссарий может быть представлен как на родном, так и на иностранном языке.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, на данный момент, признано приоритетным в современном процессе образования. Путем профессионально-ориентируемого чтения мы можем достичь цели обучения, основанной на необходимости изучения студентами иностранного языка, которая продиктована характером будущей профессии или специальности [2, 127]. Такое обучение включает сочетание совершенствования иностранного языка на основе специализации и развитие персональных качеств студента. Кроме того, необходимы знание культуры страны, язык которой изучается, и приобретение специальных навыков, основанных на лингвистических и профессиональных знаниях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Allington R. I. What really matters for struggling readers. – New York : Longman, 2001.
2. Андронкина Н. М. Использование различных форм и приемов контроля в обучении чтению. – 2016.
3. Buehl D. Classroom strategies for interactive learning (2nded.). – Newark : DE: International Reading Association, 2001.
4. Robert J. Baumgartner и Андрей Е. Н. Творческая деятельность в классе // Статьи из English Teaching Forum. – 1989–1993.
5. Greenall S., Rye D. Reading Cambridge University Press. – 2003.

© Бердутина Р. Н.

УДК 378.016: 811.111.1'271.2

Беспаева К. А., Карагандинская академия МВД РК им. Б. Бейсенова

Давленова А. С., Карагандинская академия МВД РК им. Б. Бейсенова

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ АКАДЕМИИ МВД РК

Культура речи – составная часть общей культуры человека, умение точно, выразительно передавать свои мысли. Культура речи предполагает знание норм литературного языка, его выразительных возможностей.

Знаменитый русский судья, литератор А. Ф. Кони считал, что юрист должен безупречно владеть нормами литературного языка, быть человеком, у которого общее образование идет впереди специального, потому что юрист ежедневно имеет дело с самыми разнообразными явлениями жизни и эти

явления он должен правильно оценить, принять нужное решение и убедить обращающихся к нему людей в правильности своей точки зрения.

Российский ученый-правовед В. С. Нерсисянц указывал, что правовая культура – это достигнутый уровень развития в правовой организации жизни людей [1, 272]. В целом же правовая культура определяется как общий уровень знаний и объективное отношение общества к праву; совокупность правовых знаний в виде норм, убеждений и установок, создаваемых в процессе жизнедеятельности и регламентирующих правила взаимодействия личности, социальной, этнической, профессиональной группы, общества, государства и оформленных в виде законодательных актов. Проявляется в труде, общении и поведении субъектов взаимодействия. Формируется под воздействием системы культурного и правового воспитания и обучения.

Великий русский физиолог И. П. Павлов говорил, что слово – это такой же условный раздражитель, как и все остальные, но вместе с тем и такой мощный, как никакой другой. Поэтому нужно научиться управлять словами и интонацией, быть в этом отношении чрезвычайно осмотрительным, иметь в виду, что неосторожно брошенное слово может вызвать в собеседнике переживания, неадекватные по смыслу, и сильно повредит вашим взаимоотношениям.

Культура речи является важным показателем профессионализма будущего сотрудника и проявляется в его умении грамотно, доходчиво и точно передавать мысли.

Формирование языковой культуры языка курсантов академии МВД Республики Казахстан – это процесс длительный и многогранный, входящий в единый процесс формирования общей правовой культуры человека.

Языковая культура курсантов академии формируется, прежде всего, в процессе овладения профессионально-ориентированным языком и его непосредственного использования в будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, целью любого профессионального образования является достижение специалистом, в том числе и будущих сотрудников органов внутренних дел, высокого уровня профессиональной компетентности. Но для того, чтобы эта цель была достигнута и реализована, естественно, необходимо наличие соответствующей грамотной и четкой подготовки в вузе. Формирование профессиональной компетенции будущего специалиста на современном этапе развития современной высшей школы немыслимо без интеграции в общую систему подготовки языкового образования. Поэтому можно утверждать, что грамотный отбор содержания обучения иноязычному общению, учет профессиональной специфики, особенностей предметной области функционирования языка специальности является одним из факторов, способствующих эффективной организации учебного процесса. Тогда как ориентация на реальные интересы и потребности курсантов, учет требований, предъявляемых к их будущей профессиональной деятельности, составляют специфику содержания обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке на юридических факультетах ву-

зов. Умение научить курсантов не просто знать правовую терминологию на русском языке, но и применять ее на практике; обладать знанием языка на таком уровне, чтобы глубоко вникать в специальность обучаемого – эти и многие другие проблемы возникают при обучении.

В рамках изучения русского языка в казахских группах, следует отметить, что уровень владения русским языком современных абитуриентов, приезжающих из сельских местностей, а также выпускников казахских школ в настоящее время низок. Практика показывает, что современная молодежь, чрезмерно увлеченная компьютером, сотовыми телефонами, все больше в своем общении использует сленговые выражения, сокращенные слова, зачастую заменяя живую, культурную речь мимикой и жестами. Такие обучающиеся затрудняются в создании самостоятельных связных устных, а особенно письменных высказываний. Поэтому можно сказать, что проблема культурного общения обучающихся – одна из самых важных на сегодня. Ведь именно коммуникативная компетентность начнет играть основополагающую роль, помогая в профессиональной подготовке и трудовой деятельности. Считаем, что необходимо особое внимание обратить на методику его преподавания, чтобы курсанты-первокурсники проявляли интерес к изучению русского языка и в дальнейшем действительно могли бы применять его в своей профессиональной деятельности. Работа с профессионально-ориентированным текстом на занятиях по русскому языку играет большую роль в процессе формирования языковой культуры курсантов академии. Работа с текстом позволяет развивать творческий потенциал курсантов, пополнять их словарный запас, улучшать качество речи. Текст – это основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды. Использование текста при изучении русского языка обеспечивает решение таких важных проблем образования, как приобщение курсантов к духовному богатству и красоте изучаемого языка, воспитание бережного и вдумчивого отношения к слову.

На наш взгляд, в процессе изучения русского языка, работу с текстом необходимо провести с опорой на произведения русской и казахской классической литературы, а также на профессионально-ориентированные тексты.

Считаем, что наиболее результативными являются следующие формы и методы организации работы с текстом: комплексный и лингвостилистический анализы текста, сочинение-рассуждение, редактирование текста, различные виды диктантов, работа с текстами-миниатюрами, различные игровые ситуации. В своей работе особое внимание необходимо уделить такому виду работы, как комплексный анализ текста. Тексты следует подбирать такие, чтобы они были интересными с точки зрения орфографии, содержали различные синтаксические конструкции. Это фрагменты из произведений А. С. Пушкина, И. С. Тургенева, И. А. Бунина, К. Г. Паустовского, А. Кунанбаева, М. Ауэзова и других признанных мастеров слова.

О роли текста в формировании личности писали в свое время Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, М. М. Бахтин и др. Поиск эффективных путей

совершенствования работы по развитию речи отражен в работах Н. С. Рождественского, Е. Н. Никитиной, А. Д. Дейкиной, Н. А. Ипполитовой, С. Ю. Пичугова. Глубокое обоснование особой роли текста и речевой среды в развитии чувства языка у обучающихся дано в работах Т. М. Пахновой.

В организации обучения русскому языку мы придерживаемся следующих принципов: научности знаний, практико-ориентированного обучения, гуманизации образовательного процесса, обучения без принуждения, принципа саморазвития личности.

Вот примерный план анализа текста любого типа речи:

1. Выразительное чтение текста.
2. Словарная работа.
3. Тема текста.
4. Идея текста.
5. Тип текста.
6. Стилль текста.
7. Выразительные средства речи и их роль.
8. Морфологические и синтаксические особенности текста.

Работая с текстами-миниатюрами, сравнивая два текста, курсанты через восприятие и понятие текста идут к созданию собственного высказывания, сочинения, что важно для формирования языковой культуры.

Формирование профессиональной коммуникативной компетенции происходит за счет пополнения и расширения необходимого словарного запаса курсантов. В процессе работы над профессионально-ориентированными текстами курсанты академии МВД РК получают новую информацию и систематически пополняют терминологический словарный запас.

Одной из важнейших предпосылок развития и совершенствования профессионально направленной русской речи студентов национальных групп является выработка умений и навыков определения узуса сочетаемости слов, структуры словосочетаний, способность употребления терминологического слова на основе синтаксических связей согласования, управления, примыкания вплоть до цельного предложения.

При обучении русскому языку курсантов МВД следует уделять особое внимание отбору терминологического материала. Терминология, которой пользуется юридическая наука и законодательство, весьма неоднородна.

Неотъемлемой частью учебной деятельности на практических занятиях по русскому языку как иностранному традиционно является словарная работа. На каждом занятии записываются несколько слов, чаще всего иноязычные по происхождению, относящиеся к юриспруденции, и дается толкование их значений, поскольку именно такие слова вызывают затруднения в понимании и употреблении. Для успешного усвоения теоретического материала на занятиях практикуется проведение вопросно-ответных 10–15-минутных бесед в парах, по заранее сформулированным каждым слушателем вопросам, фронтальные устные и письменные опросы по вариантам.

Необходимо отметить, что основной проблемой, как для русскоязычных курсантов, так и для казахскоговорящих остается неумение излагать мысли письменно. Поэтому на занятиях большое внимание уделяется развитию навыков письменной речи. С данной целью выполняются задания по формулированию ответов на вопросы на основе схемы конструкции, проводится обучение конспектированию теоретического материала, слушатели пишут творческие диктанты, изложения, создают эссе.

Таким образом, успешность формирования языковой культуры курсантов академии МВД обеспечивается соблюдением следующих педагогических условий: 1) оптимальный отбор языковой информации и включение ее в содержание учебного материала; 2) использование ситуаций, максимально приближенных к реальности будущей профессиональной деятельности курсантов в качестве сотрудников правовых органов; 3) оптимизация воспитания у курсантов правовой ответственности и активной правовой позиции.

В заключение следует отметить, что главное в работе преподавателя-словесника при формировании языковой культуры – это стремление к тому, чтобы процесс обучения превратился из монотонного механического воспроизведения учебного материала в творческий поиск [3, 61].

ЛИТЕРАТУРА

1. Культура русской речи : учеб. для вузов / под ред. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева. – М. : Норма : ИНФРА-М. – 560 с.
2. Ивакина Н. Н. Профессиональная речь юриста. – М. : Норма : ИНФРА-М. – 448 с.
3. Сабитова Ш. А. К вопросу обучения русскому языку в полиязычной группе // Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Международная жизнь и политика». – 2013 г. – № 1 (32). – С. 60–64.

© Беспяева К. А.

© Давленова А. С.

УДК 811.111.1'34'276:34

Бикбулатова Г. Х., Уфимский юридический институт МВД России

К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЯХ В ТЕРМИНОЛОГИИ ПРАВА БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Различие, которое имеется между английским языком в США и Великобритании, уже давно является вопросом, который привлекает пристальное внимание лингвистов. Но, несмотря на большой интерес к этому вопросу,

в лингвистической литературе ещё пока мало опубликовано работ, посвященных сопоставлению лексико-семантических различий в британском и американском вариантах английского языка. Авторы научных работ, посвященных этой теме, рассматривают различия, которые имеются в сопоставляемых языках, не в контексте языковой системы, а в сопоставлении с другими элементами языковой структуры [1, 3].

Из множества терминологий именно терминология права считается наиболее широко используемой. Это связано с тем, что юридическими терминами пользуются специалисты практически во всех сферах языковой коммуникации, так как право и закон имеют самое непосредственное отношение к любой сфере деятельности человека [2, 31].

На юридических факультетах вузов и в образовательных организациях системы МВД обучающиеся зачастую сталкиваются с ситуациями, когда неверное толкование или неверный перевод того или иного юридического термина затрудняют возможность правильно понять или передать необходимую информацию. Большинство учебно-методических пособий, которые предлагаются обучающимся в процессе обучения иностранному языку и основам юридического перевода, иногда содержат лишь переводные эквиваленты отдельных терминов, игнорируя контекст документа. К тому же, словарное соответствие, которое предлагается составителями словарей, к сожалению, не всегда предлагает адекватный перевод того или иного слова или словосочетания, так как за переводимыми словосочетаниями могут стоять разные по значению понятия близких по смыслу юридических терминов английского языка в Великобритании и США [3, 108].

В процессе обучения английскому языку как языку права, посредством реализации моделей ситуативно-обусловленного речевого общения возникает необходимость в привлечении внимания обучающихся на наличие юридических терминов и понятий британского и американского вариантов английского языка, незнание или неверное толкование значения которых может стать результатом неточности в переводе и, соответственно, привести к искажению информации.

Термины в языке относятся к средствам, которые рассматриваются либо «функциональным стилем общелитературного языка», либо «подсистемой национального языка» [4, 67]. Основу любого языка составляют профессиональные термины, которые функционируют в языке для специальных целей, т. е. представляют собой «тематически очерченные словосочетания» необходимые для общения в ходе профессиональной деятельности [4, 103].

Во всех областях знаний существует своя профессиональная терминология. Но именно юридическая терминология является одной из старейших, так как существование любого государственного строя не может обойтись без соблюдения правопорядка и основных законов. Если же речь идёт о нарушении правопорядка и о совершаемых преступлениях, то неизбежно появляется понятие «уголовного или наказательного права» [4, 125].

Необходимость сопоставительного исследования лексико-семантических различий терминологии права британского и американского вариантов английского языка заключается также и в выявлении разночтений в функциональных значениях терминов права.

В качестве примера можно привести слово «prosecutor», которое в американском варианте английского языка переводится как «прокурор», а в британском варианте как «адвокат». То есть, функциональное значение этих понятий в правовых системах Великобритании и США не совпадает. Американец значение слова «prosecutor» понимает как нечто иное по сравнению со значением, которое вкладывает в слово «prosecutor» британец, носитель языка. Подобная ситуация является характерным доказательством необходимости сопоставительного исследования юридических терминов и понятий американского и британского вариантов английского языка с указанием разницы в значении. Для того, чтобы полнее проиллюстрировать данное положение, необходимо привести несколько наиболее употребительных примеров терминологии права, используемых в Великобритании и США, а именно:

Министерство иностранных дел в США – State Department, а в Великобритании – Foreign and Commonwealth Office;

Министерство финансов в США – Treasury Department, а в Великобритании – Treasury;

Для обучающихся такого рода разночтения в значении и переводе юридических терминов американского и британского вариантов английского языка представляют значительную трудность. Двухязычными словарями подобные различия, как правило, не фиксируются. В то время как языковые средства юридического текста следует отбирать таким образом, чтобы полностью исключить двусмысленность, разночтения [5, 234].

Новая классификация британской юридической терминологии, которая появилась в 1967 году, была основана на выделении непосредственно объекта преступления.

В современной американской юридической терминологии сохранилась старая, заимствованная из британского права классификация, которая в отличие от британской терминологии права, объединяет понятия, выражаемые терминами «felony» (уголовное преступление) и «misdemeanor» (правонарушение). Основным и определяющим термином в американской классификации права является термин «crime», в то время как в британской классификации, термин «offence». В таких ситуациях помимо специальных учебных пособий и словарей для достижения качественного специального перевода необходимо ознакомление обучающихся с различиями между двумя правовыми системами.

Классификации преступлений по степени тяжести, которая существует в американской правовой системе, а именно: дифференциация с помощью буквенных индексов А, В, С в английском уголовном праве не существовало и не существует.

Сопоставление различий терминологии права британского и американского вариантов английского языка даёт возможность выявить существующие различия на уровне национально-культурного компонента того или иного термина, обозначающего универсальные понятия права. В качестве примера можно привести словосочетание «ордер на арест», который будет эквивалентен американскому словосочетанию «arrest warrant» и британскому «bench warrant» [5, 236].

В подобных ситуациях невозможно обойтись без учёта специфики права Великобритании и США, тем более, что учёт специфики законодательной и правовой системы стран предполагает умение обучающихся ориентироваться в правовых системах.

Сопоставление юридической терминологии американского и британского вариантов английского языка даёт возможность проанализировать значения некоторых терминов в лексико-семантическом плане и, соответственно, не допустить искажения передаваемой информации [6, 124].

Рассматривая различия, имеющиеся в британской и американской терминологии права, нельзя не учитывать особенности Российской правовой системы, в которой существует своя классификация преступлений и терминология права, в которой можно найти как сходные, так и отличительные черты. Однако, основное различие заключается в правовых системах сопоставляемых языков: романо-германская для Российской правовой системы и англосаксонская для британского и американского права.

Таким образом, результаты, полученные в результате сопоставления юридических терминов британского и американского вариантов английского языка, позволяют выявить множество различий, но есть и то, что объединяет судебный процесс США и Великобритании. Это, так называемые, «*courtroom sketches*» – судебные зарисовки, которые используются для того, чтобы сохранить приватность «*preserve privacy*» и снимки участников судебных заседаний преждевременно не попали в прессу, так как не во всех залах суда разрешена профессиональная видеосъёмка.

В заключение необходимо подчеркнуть, что сопоставительный анализ лексико-семантических различий терминологии права британского и американского вариантов английского языка очень важен, так как неверный подбор термина при работе с текстом может исказить или полностью изменить суть и значение переводимого документа. Язык перевода юридического документа должен отвечать трём условиям: точности, ясности и достоверности [7, 342]. Важно, чтобы полученные в результате сопоставительного исследования данные учитывались при составлении учебно-методических пособий для обучающихся юридических факультетов вузов и образовательных организаций системы МВД.

ЛИТЕРАТУРА

1. Швейцер А. Д. Литературный английский язык в США и Англии. – М. : Высшая школа, 1971. – 200 с.
2. Зайцева С. Е. English for Students of Law : учеб. пособие / С. Е. Зайцева, Л. А. Тинигина. – Изд. 3-е, стер. – М. : КНОРУС, 2008. – 315 с.

3. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 218 с.

4. Оксюкевич Е. Д. Законодатели. Книга для чтения по правоведению. Пособие по английскому языку / Е. Д. Оксюкевич. – М. : Изд-во «Менеджер», 2005. – 267 с.

5. Тюленев С. В. Теория перевода: учеб. пособие / С. В. Тюленев. – М. : Гардарики, 2004. – 334 с.

6. Федотова И. Г. Юридические понятия и категории в английском языке : учеб. пособие. – Изд. 3-е, перераб. и доп. / И. Г. Федотова, Г. П. Толстопятенко. – Дубна : Феникс, 2006. – 403 с.

7. A Dictionary of Law. – Sixth edition / Edited by Elizabeth A. Martin, Jonathan Law. – Oxford University Press, 2006.

8. Подготовка кадров для силовых структур : современные направления и образовательные технологии. Материалы восемнадцатой Всероссийской научно-практической конференции. – Иркутск : Восточно-Сибирский институт МВД России, 2013.

© Бикбулатова Г. Х.

УДК 378.016:811.161.1'34'276:34

Бикмаева Л. У., Уфимский юридический институт МВД России, канд. филол. наук

ОРФОЭПИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАМОТНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Понятию культура речи в новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) под редакцией Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина даётся следующее определение:

1. Владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме.

2. Область языкознания, занимающаяся проблемами нормализации речи, разрабатывающая рекомендации по умелому пользованию языком. В овладении культурой речи обычно выделяют два этапа. Первый связывают с освоением учащимися литературно-языковых норм. Владение ими обеспечивает правильность речи, составляющей основу индивидуальной культуры речи. Второй этап предполагает творческое применение норм в разных ситуациях общения. Нормативность речи включает в себя также такие качества, как точность, ясность, чистота [2, 118].

Как видим, в первую очередь обучающимся необходимо овладеть литературно-языковыми нормами. Нормы литературного произношения делятся на **орфоэпические** и **акцентологические**.

Орфоэпические нормы (гр. Orthos «правильный» + epos «речь») – совокупность произносительных норм языка, обеспечивающих единство его звукового оформления. Соблюдение норм произношения чрезвычайно важно, особенно в наше время, когда устная речь стала мощным средством общения, убеждения, воздействия на собраниях, митингах, дискуссиях.

Акцентологические нормы – это раздел языкознания, изучающий ударение и связанные с ним явления языка [1, 39–40].

В любой сфере деятельности профессионал оказывается перед необходимостью быть готовым к произнесению живого слова. Слово, произнесенное неправильно может поставить в неудобное положение, создать впечатление полуграмотного человека, плохого специалиста, не способного быстро и точно передать свои мысли.

Так как устная речь постоянно звучит вокруг нас (в СМИ, в науке и публицистике), человек пользуется устной формой речи чаще, чем письменной. Несмотря на это, практика обучения развитию устной речи играет далеко не первостепенную роль, большое значение придается развитию, прежде всего, письменной речи. Поэтому всё явнее становится необходимость учить не только грамотно писать, но и говорить правильно, без ошибок, с соблюдением произносительных норм, то есть орфоэпии. Как известно, фундамент культуры произношения закладывается в детские годы в семье, в школе.

К сожалению, усвоение орфоэпических норм языка в школе слабое, недостаточное. Прежде всего, это объясняется дефицитом времени в рамках изучения всего курса русского языка в школе, сложности самого вопроса; орфографической направленности обучения; сложившегося отношения (у обучаемых и их обучающихся) к орфоэпии как к сопутствующей, второстепенной стороне языка и речи. Поэтому вуз должен восполнять эти серьезные пробелы. Думается, что как раз снижением уровня культуры в целом и речевой грамотности в частности и вызвано появление в учебных планах вузов учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации». Этот курс ставит множество различных задач, одна из которых – формирование и развитие орфоэпических умений и навыков.

В рамках курса учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации» всего 40 аудиторных часов и поэтому на тему «Орфоэпические нормы русского языка» можно отвести, учитывая многие другие темы, не более 4-х аудиторных часов. Тем временем работа по усвоению произносительных норм языка и выработке устойчивых навыков литературного произношения – одна из самых кропотливых, длительных, требующих постоянной тренировки и выработки самоконтроля, прежде всего из-за сложности самого вопроса орфоэпических норм, а также недостаточной разработанности методики их преподавания. Изучение произносительной нормы представляет большие трудности по сравнению с изучением лексических, морфологических, синтаксических и других норм. Следовательно, вышеназванного количества часов, на наш взгляд, недостаточно.

Тем самым проблемы, обозначенные выше, определили цель настоящей статьи: в ней рассматривается вопрос повышения коммуникативной компетенции в нормативном аспекте, в частности, формирования орфоэпической грамотности, что является одной из актуальных целей преподавания учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации», и предлагается несколько примеров для проведения орфоэпических пятиминуток, способствующих преодолению наиболее характерных и широкораспространенных орфоэпических и акцентологических ошибок, регулярно встречающихся в устной речи будущих сотрудников полиции.

Предваряя методическую часть статьи, следует отметить, что очень сложно приобрести орфоэпические навыки в связи с тем, что именно орфоэпия отличается от других разделов русского языка наибольшей подвижностью норм, появлением вариативного произношения, часто возникающей необходимостью обращаться к орфоэпическим словарям. Ошибки в речи, связанные с неправильным произнесением слов и неверной постановкой ударения, всегда наиболее очевидны. К числу, нарушающих произносительные нормы современного русского литературного языка, типовых ошибок прежде всего относятся:

- несоответствующая нормам постановка ударения в словах, имеющих сдвиги по месту ударения в своих словоформах, в словах иностранного происхождения, в словах-неологизмах;
- несоответствующее нормам русского литературного языка (по мягкости – твердости) произношение согласных звуков в позиции перед буквой Е в заимствованных словах;
- произношение звука [э] вместо звука [о], объясняемое необязательным употреблением в текстах на современном русском языке буквы «ё»;
- несоответствующее нормам произношение гласных и согласных звуков в тех словах, где имеется нестандартное для современного русского литературного языка соотношение звуков и букв;
- несоответствующее нормам произношение некоторых групп слов иностранного происхождения;
- несоответствующее нормам произношение многочисленных аббревиатур (сокращений).

Система упражнений для проведения орфоэпических пятиминуток на занятиях по учебной дисциплине «Русский язык в деловой документации» строится так, чтобы, во-первых, выявить наличие подобных ошибок в языке обучающегося и, во-вторых, устранить их. Задания посвящены работе с орфоэпическими и акцентологическими ошибками и основаны на материале как профессиональной общественно-политической, так и общелитературной лексики.

Как уже было сказано выше, ввиду небольшого количества времени, отводимого на изучение данной темы, система работы по вопросам орфоэпии должна быть усилена и усовершенствована. Деловая речь будущего сотрудника полиции должна соответствовать не только культурной речи, но и специальным

качествам, обуславливающим эффективность делового общения. На занятиях по учебной дисциплине «Русский язык в деловой документации» эффективность формирования орфоэпической культуры у обучающихся достигается за счёт систематического обращения к вопросам орфоэпических норм на каждом практическом занятии, по всем следующим темам программы учебного курса. Перед началом каждого практического занятия проводится орфоэпическая пятиминутка, так как речь юриста должна быть орфоэпически правильной, акцентологически выверенной. В целях осуществления данной работы двое выходят к доске с карточками. Работают письменно. Один выполняет задание на произнесение звуков, например, о/е, другой – на постановку ударения. Предлагая подобные задания на каждом занятии и отводя на их выполнение хотя бы 5–10 минут, мы приучаем обучающихся постоянно обращать внимание на произношение и ударение в своей речи и в речи окружающих, оттачивая их речевой слух и способствуя речевому самосовершенствованию.

Далее осуществляется совместная проверка заданий, выполненных обучающимися на доске. Преподаватель корректирует ответы. Наконец, отвечавшие курсанты идут на свои места. В качестве примера можно привести такие карточки:

Орфоэпия	Акцентология
Укажите, в каких словах произносится о/ё	Укажите правильное ударение
Аф...ра Ман...вр Св...кла Оп...ка Осужд...нный Заключ...нный Новорожд...нный Одноим...нный Груж...ный	августовский квартал каталог диспансер договор звонит правы (мн.ч.) приговор средства (мн.ч.) украинский ходатайство эксперт

А обучающиеся на местах в это время отрабатывают технику речи при произношении скороговорок индивидуально и хором. Преподаватель произносит слово, делая нужный акцент, обучающиеся повторяют хором. В качестве примера для закрепления материала можно привести следующие скороговорки:

1. Тридцать три корабля лавировали, лавировали, да не вылавировали.
2. Два щенка – щекой к щеке – щиплют щетку в уголке.
3. Протокол про протокол протоколом запротоколировали.
4. Рапортовал, да не дорапортовал, потом дорапортовывал, да зарапортовался.

Так как данная работа традиционно проводится на каждом практическом занятии, количество допущенных ошибок с каждым разом уменьшается. Чаще всего обучающиеся допускают следующие ошибки: возбу́ждено, осу́жденный, ба́ловаться, красиве́е, кухо́нный, обеспе́чение, обле́гчить, несколько си́рот, ква́ртиал, сре́дства, ходата́йство.

Таким образом, орфоэпическая пятиминутка является формой контроля освоения норм произношения и способствует выявлению орфоэпических и акцентологических недостатков и избавлению от них, тем самым позволяя сформировать орфоэпическую грамотность и повысить как коммуникативно-речевую, так и языковую компетенцию обучающихся. Систематическое проведение орфоэпических пятиминуток позволяет экономить время, концентрировать внимание обучающихся, обогащать и активизировать словарь и, главное, создаёт благоприятные условия для повышения культуры устной и письменной речи. Как правило, к концу курса учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации» обучающиеся показывают высокий результат освоения орфоэпических и акцентологических норм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бикмаева Л. У., Садыкова Н. А. Русский язык в деловой документации : учеб. пособие / Л. У. Бикмаева, Н. А. Садыкова. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2020. – 152 с.
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

© Бикмаева Л. У.

УДК 378.016:811.161.1'271

Букина Т. Г., Уральский юридический институт МВД России, канд. филол. наук, доцент

АДАПТАЦИЯ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА К УСТНОМУ ПРОИЗНЕСЕНИЮ КАК МЕТОДИКО- ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РИТОРИКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД

Одна из важных задач, которую ставит преподаватель на занятиях по риторике – формирование коммуникативной компетенции, способствующей становлению успешной и конкурентоспособной личности выпускника образовательной организации системы МВД, способного применять полученные знания в повседневной жизни, самосовершенствоваться и добиваться положительных результатов после окончания вуза [1].

Очень важным методико-дидактическим аспектом в процессе обучения риторике является развитие навыка перевода письменного текста в устную речь.

Устная и письменная речь – две формы, в которых протекает коммуникация. Они находятся в постоянном взаимодействии и взаимопроникновении. При этом, говоря об устной и письменной речи, следует помнить об их сходстве и различиях. Сходство их состоит в том, что они имеют общую основу – литературный язык. Пожалуй, на этом сходство и заканчивается. Различие устной и письменной речи заключается в средствах выражения мысли. Устная речь связана с интонацией и мелодикой, невербаликой, в ней используется определенное количество и «своих» языковых средств, она привязана больше к разговорному стилю. Письмо использует буквенные, графические обозначения, чаще книжный язык со всеми его стилями и особенностями [2]. Поэтому оттого, что написанный текст будет прочитан, произнесен вслух, он не станет устным.

Главной ошибкой при подготовке к выступлению является уверенность обучающихся в том, что после того как необходимый для выступления материал собран («скачан» из Сети), достаточно его логически правильно расположить – и выступление готово. Ошибка заключается в непонимании того, что большая часть информации, изложенной в письменном виде, не приспособлена для устного воспроизведения.

Необходимо предварительно поработать над написанным текстом выступления, чтобы этот текст был удобен для устного произнесения автором и для восприятия слушателями. Подобная работа называется в риторике «орализация текста» (от англ. oral – устный), то есть «превращение письменного текста в устный» [3, 16]. Можно говорить об определенных правилах орализации, которым рекомендуется следовать при работе над речевой формой выступления.

Во-первых, следует придать тексту некую разговорность. Книжные и официальные слова надо постараться в процессе подготовки выступления заменить на стилистически нейтральные или разговорные (прием стилистической замены). Текст надо строить с использованием более простых и коротких предложений. Следует избегать причастных и деепричастных оборотов, а также длинных рядов однородных членов как признаков письменного сообщения.

Во-вторых, текст должен быть «диалогизирован». В выступление рекомендуется вводить обращения к аудитории, использовать местоимение «вы», вопросно-ответную форму построения монолога, применять конструкции типа «мы с вами».

В-третьих, следует поработать с фактическим материалом: с датами, цифрами, именами, географическими названиями. Приведение цифровых данных, несомненно, значительно повышает убедительность выступления, однако цифр должно быть немного и их лучше округлять. Географические названия следует использовать только известные. Например, курсант получил задание подготовить сообщение о легендарном уральском милиционере П. С. Корепине, именем которого названа улица, на которой находится

Уральский юридический институт МВД России. Первое, что делает курсант, – скачивает материал из Википедии: *Петр Сергеевич Корепин родился 3 декабря 1923 года в деревне Сырков Рослятинского района Вологодской области*. Очень важная и нужная информация для энциклопедии. Но слушателям не так важна точная дата и место рождения личности, как сам подвиг, который совершил П. С. Корепин. Поэтому для устного сообщения предложение следует трансформировать следующим образом: *Петр Сергеевич Корепин родился в 1923 году в Вологодской области*.

И последнее. Устная речь обязательно должна быть выразительной. Выразительность касается в первую очередь интонации речи и связана с эмоциональностью, разнообразием интонационного оформления.

В качестве примера работы над адаптацией письменного текста к устному выступлению приведем следующий материал.

Коллектив кафедры криминалистики Уральского юридического института МВД России презентовал учебную передвижную криминалистическую лабораторию.	А вы знаете, что в нашем институте появилось новое чудо техники – передвижная криминалистическая лаборатория?!
В настоящее время образовательный процесс невозможно представить без использования новейшей криминалистической и специальной техники. В Уральском юридическом институте МВД России активно разрабатываются и внедряются в образовательный процесс новинки криминалистической техники и перспективные методики проведения практических занятий.	Все мы с вами хорошо понимаем, что современное образование подразумевает использование новых технологий, и Уральский юридический институт МВД России как всегда соответствует времени, так как наши преподаватели постоянно внедряют в образовательный процесс новейшую технику.
В Уральском юридическом институте МВД России 12.10.2019 состоялось первое показательное занятие с использованием учебной передвижной криминалистической лаборатории «УПКЛ-2019», разработанной кафедрой криминалистики. УПКЛ-2019 создана на базе автобуса ПАЗ-32053-50, соответствует всем современным требованиям по оснащению криминалистических лабораторий, и перспективна.	Уже в октябре прошлого года в институте состоялось первое занятие с использованием криминалистической лаборатории. Сложно поверить, но эта лаборатория создана на базе обычного автобуса. Настоящие профессионалы с кафедры криминалистики создали из транспортного средства целую лабораторию, которая полностью соответствует современным требованиям.

На УПКЛ установлены смотровая площадка, выдвижная маркиза, дополнительные источники освещения, мебель, рабочие места для следственно-оперативной группы. Лаборатория укомплектована самыми последними моделями экспертно-криминалистических чемоданов, фотоаппаратурой, персональным компьютером, оргтехникой.	Чего только нет в этой лаборатории: смотровая площадка, рабочие места, полное освещение, даже мебель! Но самое главное – это разнообразие специальной криминалистической техники последних моделей.
В рамках проведения занятия с УПКЛ-2019 для фиксации места происшествия курсанты использовали квадрокоптер с возможностью передачи изображения на экран Smart-телевизора, установленного в салоне криминалистической лаборатории.	На занятии курсанты фиксировали место происшествия, не выходя из лаборатории, с использованием квадрокоптера. Вся информация выводилась на smart-телевизор, которому тоже нашлось место в салоне лаборатории.
Самое важное преимущество передвижной криминалистической лаборатории – это обеспечение возможности проведения предварительного исследования следов, что позволяет курсантам всесторонне изучить максимально возможное количество вещественных доказательств по заранее смоделированному преступлению.	Передвижная лаборатория позволяет предварительно исследовать следы преступления. Это отличает ее от подобных сооружений.
Внедрение УПКЛ-2019 обеспечивает успешную реализацию практической направленности образовательного процесса, и в целом его совершенствование, использование учебной передвижной криминалистической лаборатории в рамках образовательного процесса актуально, оправданно.	Вы только представьте, насколько улучшится подготовка сотрудников полиции с внедрением в образовательный процесс передвижной криминалистической лаборатории.

В заключение еще раз подчеркнем, что развитие навыка работы с письменным текстом, умение адаптировать его к устному выступлению способствует формированию коммуникативной компетенции, что очень важно для профессиональной деятельности будущих сотрудников органов внутренних дел.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букина Т. Г. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся в вузах МВД на занятиях по риторике / Т. Г. Букина. – Правоохранительные органы : теория и практика, 2019. – № 1. – С. 132–134.
2. Устная и письменная формы речи [Электронный ресурс]. – URL: <https://works.doklad.ru/view/2uvFnU8J0Sw.html> (дата обращения: 11.08.2020).
3. Стернин И. А. Практическая риторика в объяснениях и упражнениях для тех, кто хочет научиться говорить / И. А. Стернин. – Воронеж : «Истоки», 2011. – 169 с.

© Букина Т. Г.

УДК 378.016: 811.111.1'271.12

Валиахметова Э. К., Уфимский юридический институт МВД России, канд. филол. наук, доцент

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Языковая компетенция – это обладание знанием системы и структуры языка, знанием правил функционирования его лексических единиц; способность воспринимать чужие мысли и выражать собственные. В настоящее время на первый план выходит проблема как научить обучающихся устной речи. На наш взгляд, большую роль в этом играет чтение, являющееся важным речевым процессом. Чтение – это процесс восприятия и активной обработки информации.

Освоение и осмысление содержания текста представляет собой второй этап чтения, который неразрывно связан с первым. Без восприятия информации мы не можем говорить о ее понимании. А понимание, в свою очередь, определяется восприятием.

В процессе чтения прежде всего задействованы органы зрения, так как он подразумевает опознавание буквенных символов и их комбинаций.

Опознавание представляет собой сочетание процессов восприятия, мышления и опыта человека. В результате опознавания зрительного или какого-либо другого сигнала возникает образ воспринимаемого объекта. Когда мы узнаем слово, мы идентифицируем его как нечто знакомое, то, с чем мы уже сталкивались. Скорость узнавания зависит от того, насколько хорошо оно нам известно, т. е. как часто мы с ним сталкивались в прошлом.

В процессе чтения, причем не только при чтении вслух, но и при чтении про себя, помимо органов зрения задействован и артикуляционный аппарат. Обучающиеся не только видят текст, проговаривают его, но и слышат сами себя. Таким образом, взаимодействуют органы зрения, слуха и речи.

Воспринимая речь, мы прогнозируем появление тех или иных слов вслед за произнесенными или прочитанными. Для развития такой способности служат карточки со словами. Существуют самые разные методики по работе с ними. Например, можно из карточек составить предложение, пропустив одно или несколько слов, и предложить обучающемуся подобрать правильные варианты для заполнения данных пропусков.

Можно предложить фразы на иностранном языке, в которых также пропущено слово. Обучающемуся даются карточки с различными формами подходящего по смыслу слова (если это существительное – то формы множественного или единственного числа, прилагательное – простая, сравнительная или превосходная форма, глагол – время, лицо, залог, и т. д.). Обучающийся должен выбрать правильный вариант и прочитать завершенную фразу вслух.

Основными механизмами чтения являются умение установить буквенно-звуковые соответствия и умение предвидеть развертывание языкового материала. Большую роль в чтении имеет развитие произносительных навыков. Выделяют шесть произносительных уровней, проявляющихся при обучении чтению текстов на иностранных языках:

- 1) произнесение звука;
- 2) произнесение слога;
- 3) произнесение слова;
- 4) произнесение синтагмы;
- 5) произнесение фразы;
- 6) произнесение текста.

Если обучающийся может произнести отдельное слово, это не означает, что он обладает навыком чтения. Чтобы овладеть техникой чтения, необходимы тренировки на уровне фразы или группы фраз.

В период овладения техникой чтения обучающиеся должны читать вслух достаточно громко, так как они должны уметь в случае необходимости правильно произносить слова и интонировать текст. В противном случае содержание иноязычного текста может быть искажено, не понято или понято неправильно, или в не полном объеме.

Обучающиеся, не чувствуя себя уверенно при чтении текста, стремятся произнести то или иное слово быстро, скрадывая отдельные звуки. В этом случае преподавателю следует быть особенно внимательным. Кроме того, у обучающихся может наблюдаться разрыв между процессами восприятия оптического образа слова и речедвигательной функцией, например, вместо *Through* читается *Thourgh*. Бывают ошибки и в восприятии слова, в различении отдельных букв и в схватывании слова в целом по его опознавательным признакам, например, слово *Through* часто воспринимается обучающимися как *Though*.

При восприятии новой информации вслед за прочитанным текстом могут возникнуть ошибки мышления, которые характеризуются как ошибки

установки (ложное прогнозирование). Ошибки мышления можно разделить на несколько групп.

Первая группа объясняется недостаточно активным мышлением. Сюда относятся ошибки при прочтении слова без учета правил чтения.

Вторая группа связана с тем, что обучающиеся мыслят в строе родного языка.

Третья группа – это ошибки неправильного обобщения особенностей языковых явлений.

Четвертая группа обусловлена образованием ложных автоматизированных связей.

Пятая группа ошибок проистекает из-за неумения обучающимися правильно анализировать языковые явления и отсутствие связи между особенностями языковых явлений и соответствующими правилами.

В основе шестой группы лежит инерция нервных процессов, вследствие чего воспринятый зрительный образ задерживается в сознании, что приводит к чтению лишних букв, их пропуску или перестановке. Сюда же относятся ошибки инерции действия, связанные с тенденцией обучающихся действовать стереотипно. Например, всегда читать окончание *–ed [id]* у английских глаголов в формах прошедшего времени и причастия II.

Распространены ошибки, связанные с внеконтекстным восприятием. Их можно объяснить тем, что слово воспринимается как самостоятельная единица, а не как часть фразы.

Преподавателю следует понимать психологическую и языковую природу ошибок с тем, чтобы эффективно их исправлять.

Чтение вслух и чтение про себя следует различать по характеру установки сознания, выражающейся в детализирующем (аналитическом) и целостном (синтетическом) восприятии текста.

Аналитическое чтение представляет собой сложное явление, в котором можно выделить следующие практические умения и навыки:

1. Анализ незнакомого слова в тексте, определение его основной формы и консультация со словарем.
2. Анализ сложного слова, состоящего из нескольких (*schoolchildren*).
3. Установление однокоренных слов (*crime, criminal, criminality, Criminology, Criminalistics*).
4. Анализ структуры сложных предложений.
5. Поиск значений идиом в словаре.
6. Определение значения незнакомого слова по контексту.
7. Анализ сложных грамматических конструкций (именные конструкции, пассивный залог, сложное подлежащее, сложное дополнение).
8. Выбор в словаре правильного перевода слова, в соответствии с контекстом.

Таким образом, мы можем сказать, что аналитическое чтение происходит в три этапа:

1. Чтение с опорой на известную лексику с целью понимания общего содержания текста.

2. Анализ новой лексики.

3. Обобщающее чтение.

Проверка глубины понимания текста обычно проводится с помощью вопросно-ответной работы и пересказа текста.

Аналитическое и синтетическое чтение связаны между собой. Опираясь на психологическую природу восприятия, можно утверждать, что синтетическое чтение может происходить и на начальном этапе, а аналитическое чтение, в свою очередь, – и на последующих этапах.

По опыту, наибольший успех в обучении чтению достигается, если домашнее синтетическое чтение применяется на начальном этапе обучения. При этом подобранный материал должен соответствовать уровню знаний обучающегося. Преподавателю необходимо организовать процесс чтения таким образом, чтобы у обучающихся вызвать оптимальную концентрацию внимания и создать условия для максимально продуктивной мыслительной деятельности. В результате психологически обоснованного процесса обучения чтению обучающиеся овладевают данным навыком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sheba.spb.ru/shkola/psiholog-inostran1969.htm> (дата обращения: 07.09.2020).

2. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.booksite.ru/fulltext/klichnik/text.pdf> (дата обращения: 05.09.2020).

© Валиахметова Э. К.

УДК 378.016.811.111.1'24

Власов К. А., Орловский юридический институт МВД России имени В. В. Лукьянова, канд. филол. наук

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

Последние события в мире показали актуальность дистанционного обучения. С одной стороны, это повысило интерес к использованию современных технологий при обучении (в том числе – и при обучении иностранным языкам). С другой стороны, явными стали те недостатки методологии

использования современных технологий, которым ранее по тем или иным причинам не уделяли достаточное внимание.

Компьютерные игры как особая разновидность компьютерных программ являются той сферой, где особенно активно могут взаимодействовать современные технологии и обучение иностранным языкам. Одним из очевидных преимуществ компьютерных игр является то, что они помогают заинтересовать и повысить мотивацию обучаемых при изучении иностранного языка. Это крайне важно, особенно если принимать во внимание, что одним из главных недостатков использования компьютерных технологий при изучении иностранных языков является монотонность и повторяемость учебного процесса.

Ранее использование компьютерных игр при изучении иностранного языка редко считалось целесообразным. Это было вызвано целым рядом причин:

1. На определенном этапе развития технологий компьютерные игры еще не достигли того уровня, который позволил бы использовать их при изучении иностранных языков.

2. Преподаватели иностранных языков не очень хорошо разбирались в компьютерных играх. Даже в том случае, когда они сами играли в них в свое свободное время, не возникала сама мысль того, что данные игры можно было использовать в процессе изучения иностранных языков.

В настоящее время число людей, играющих в компьютерные игры, а также изучающих влияние компьютерных игр на изучение иностранных языков, постоянно растет. Таким образом, преподаватели иностранных языков обращают внимание на возможный потенциал этой области современных технологий. Тем не менее актуальными остаются вопросы того, как использовать этот скрытый потенциал и приспособить компьютерные игры под нужды образовательного процесса в профессиональном учебном заведении.

Использование компьютерных игр при изучении иностранных языков имеет достаточно долгую предысторию. Понимание важности компьютеров в образовательном процессе возникло до активного развития индустрии компьютерных игр и связано с так называемым «изучением языка с помощью компьютера» (Computer Assisted Language Learning – CALL) в 60-х годах XX века.

Первые проекты, в которых для изучения иностранного языка использовались компьютеры и программное обеспечение, носили во многом экспериментальный характер. Это объясняется недостаточным развитием современных технологий на тот момент времени. Терминальные системы, состоящие из больших по размеру компьютеров, лишь отдаленно напоминали те технологии, которыми мы пользуемся в наши дни. Чаще всего они были очень ограничены в техническом плане и предназначались для одной конкретной задачи (например, заменяли собой бумажный каталог библиотеки).

Массовое использование компьютеров при изучении иностранных языков началось уже в 80-х годах XX века. Именно с этим временем связан

интерес к использованию компьютерного тестирования (Computer-Assisted Language Testing – CALT), а также применение компьютеров при изучении второго иностранного языка (Computer-assisted Second Language Research – CASLR; Computer-assisted Second Language Acquisition – CASLA).

Бурное развитие технологий в 80-х и 90-х годах XX века затронуло и индустрию компьютерных игр. Таким образом, исследования технологий разделились на две группы. Первая группа сосредоточилась исключительно на вероятностном потенциале компьютерных игр. Вторая группа рассматривала уже такие более общие вопросы, как возможное применение игр при изучении иностранного языка, в том числе, и английского языка как иностранного (English as a second language – ESL learning).

В XXI веке развитие технологий и сети Интернет привело к бурному развитию особой индустрии компьютерных игр. Массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра или ММОПГ (Massively multiplayer online role-playing game – MMORPG) представляет собой особый жанр компьютерных игр, в которых ролевые игры совмещаются с жанром массовых онлайн-игр. Одной из основных особенностей данного жанра является взаимодействие большого числа игроков в рамках виртуального мира.

Массовое распространение данного жанра привело к тому, что возникла мысль об использовании вероятностного потенциала подобных игр для изучения иностранных языков. В целом, в истории исследований по использованию современных технологий (в том числе – компьютерных игр) при изучении иностранного языка можно выделить следующие особенности:

1. Наблюдается выделение использования компьютерных игр при изучении иностранного языка в отдельную отрасль. Компьютерные игры в данном случае рассматриваются уже отдельно, например, от использования компьютеров при изучении иностранного языка или использования компьютеров при изучении второго иностранного языка в целом.

2. Происходит категоризация игр, потенциал которых позволяет использовать их для изучения иностранных языков. Исследователи не рассматривают уже компьютерные игры как нечто общее, а выделяют отдельные жанры игр, интересующие их (например, упомянутые выше ММОПГ).

Таким образом, исследователи все чаще начинают от сугубо практических вопросов технического характера переходить к более общим вопросам методологии игровой деятельности вообще. Например, все чаще отмечается, что для того, чтобы отвечать требованиям учебного процесса, компьютерные игры должны соответствовать определенным требованиям. Методология игровой деятельности подразумевает, что в данном случае игры должны, во-первых, подходить для всех возрастных групп (а не только для детей или подростков). Во-вторых, они не должны быть направлены исключительно на развлечение. Цель данных игр – моделирование игровой ситуации, которая, в свою очередь, создает условия для формирования и проявления творческих способностей обучающихся, а также для их эффективного взаимодействия с окружающим миром.

Существует более детальная классификация требований для компьютерных игр при использовании их в учебном процессе при изучении иностранных языков. Можно выделить следующие общие аспекты, упоминающиеся в различных исследованиях по данному вопросу;

1. Главное место в игровом процессе занимает обучаемый иностранному языку. В этом случае термин «обучаемый» используется в более широком значении: под ним понимается человек, находящийся в процессе достижения поставленной перед ним цели. Таким образом, должны учитываться различные факторы: возраст обучаемых, особенности их мышления, их личностные и эмоциональные особенности, эффективность их работы при обучении, а также социопрагматические и когнитивные особенности обучения иностранным языкам. Таким образом, «игра» рассматривается как развивающийся образовательный процесс, в котором ведущая роль принадлежит обучаемым. На практике это выражается в том, что обучаемые являются главными действующими лицами компьютерных игр в игровом процессе.

2. Компьютерные игры должны создавать особенную образовательную среду, под которой понимается особая виртуальная реальность, способствующая взаимодействию в определенной социальной группе. Под данным взаимодействием понимается соперничество, характерное для компьютерных игр, а также взаимодействие обучаемых, способствующее их обмену знаниями и удовлетворению насущных потребностей при обучении иностранному языку. Таким образом, в данном случае подразумевается коммуникативный подход в преподавании иностранных языков, подразумевающий формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Это достигается посредством взаимодействия участников в процессе общения, уяснения и достижения общей коммуникативной цели, развития навыка перефразирования, а также расширения компетенции одного участника коммуникации за счет общения с другими участниками.

3. Осознанное обучение иностранного языка (во многом вытекающее из предыдущего пункта) подразумевает, что цели обучаемых на том или ином этапе вытекают из их предыдущих достижений и знаний, что создает оптимальные условия для осознанного расширения компетенции в рамках игровой деятельности.

Последний пункт особенно актуален при игре в ММОРПГ. Данный жанр в целом направлен на то, что игрок включается в общение с другими персонажами, в том числе – с так называемыми ботами. Бот (bot) представляет собой программу-робот, управляемую компьютером и имитирующую партнёров в сетевой игре на различных ее этапах (в сетевых поединках, командных сражениях и т. д). Программа-бот основана на модуле искусственного интеллекта, который адаптирован к особенностям данной игры: карте, правилам, а также к типу игры.

Сам жанр ММОРПГ подразумевает выполнение определенных задач (так называемых «квестов» – quests), что, как правило, становится возможным только в процессе общения с другими персонажами игры. Онлайн-игры также

подразумевают то, что игроки для выполнения стоящих перед ними задач общаются между собой по разным каналам. Помимо общения непосредственно в ММОРПГ это может быть звуковое общение (через голосовой чат в игре или через отдельные программы, такие как Skype, Ventrilo и т. д.). Кроме того, возможно и письменное общение игроков между собой. Именно этот потенциал использования разных видов общения делает жанр ММОРПГ особенно перспективным для использования в процессе изучения иностранных языков.

4. Мультимедийное окружение означает, что обучение больше не основывается исключительно на визуальном и звуковом восприятии обучаемых. Методика использования компьютерных игр при обучении иностранным языкам во многом основана на методе полного физического реагирования (Total Physical Response – TPR), который в данном случае тесно связан с использованием современных технических устройств, к числу которых, например, можно отнести игровую приставку Nintendo Wii, бесконтактный сенсорный игровой контроллер Microsoft Kinect, контроллер движений Sony PlayStation Move.

5. Мультикультурализм подразумевает, что компьютерные игры способствуют пониманию того, что каждый язык и каждая культура в современном мире имеют равное и одинаково важное значение.

Таким образом, использование компьютерных игр при изучении иностранных языков является новым, но весьма перспективным направлением использования современных технологий в обучении. Несомненно, ряд вопросов нуждается в дальнейшей разработке и уточнении. К их числу можно отнести следующие аспекты;

1. Определение жанров игр, которые используются для данной цели (ММОРПГ, при всех их достоинствах, не всегда идеальны при профессиональном обучении, где требуется целенаправленная и системная работа со специальной лексикой).

2. Проблема контроля оценки и контроля деятельности обучаемых, осуществляемой при такой разновидности коммуникативного подхода. Очевидно, что роль преподавателя в учебном процессе при использовании компьютерных технологий меняется, и он становится не контролером каждого этапа занятия, а ментором и тьютором, организующим учебный процесс и контролирующим его итоговые результаты. Такая смена роли преподавателя требует тщательного изучения возможных последствий. Это позволит оптимизировать учебный процесс и не допустить, чтобы он приобрел неконтролируемый и бессистемный характер.

3. Вопрос технического обеспечения обучаемых и преподавателей для обеспечения своевременной и планомерной работы подразумевает точное определение тех устройств, которые могут использоваться для изучения иностранного языка с помощью компьютерных игр в урочное и неурочное время.

Эти, а также другие вопросы, связанные с использованием компьютерных игр при обучении иностранному языку, несомненно, нуждаются в дальнейшей разработке и уточнении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Peterson M. MOOs and second language acquisition : Towards a rationale for MOObased learning // Computer Assisted Language Learning. – 2001. – № 14. – P. 443–459.
2. Peterson M. MOO virtual worlds in CMC-based CALL : Defining an agenda for future research // Computer-assisted language learning : Pedagogies and technologies. – Lincoln, NE : iUniverse, 2004. – P. 39–59.
3. Shield L. MOO as a language learning tool // Language learning online : Towards best practice. – Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 2003. – P. 97–122.
4. Thorne S. L. Transcultural communication in open internet environments and massively multiplayer online games // Mediating discourse online. – Amsterdam : John Benjamins, 2008. – P. 305–327.
5. Warner C. N. It's just a game, right? Types of play in foreign language CMC // Language Learning and Technology. – 2004. – № 8 (2). – P. 69–87.

© Власов К. А.

УДК 811.161.1'271.14'343

Внуковская А. В., Ростовский юридический институт МВД России

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ПРИ УПОТРЕБЛЕНИИ ЭКСПРЕССИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РЕЧИ

У русистов нет единого мнения о том, чем является фразеологизм (фразеологическая единица), нет и единства взглядов на состав таких единиц в языке. Фразеологизмы характеризуются рядом особенностей, среди которых устойчивость, целостность значения, идиоматичность, невыводимость семантики оборота из значений составляющих его лексических компонентов, раздельнооформленность, возможность структурных вариантов, новообразований, воспроизводимость, непереводимость на другие языки. Во фразеологической единице находят метафоричность, образность, экспрессивно-эмоциональную окраску и т. д.

Как и любой элемент языковой системы, фразеологические единицы актуализируются в речи согласно существующим языковым нормам, т. е. определенным исторически сложившимся или принятым и тем самым обязательным для всех говорящих правилам использования единиц языка. Это позволяет говорить об их нормативном и ненормативном употреблении.

Современные нормы языка касаются и формы, и содержания фразеологической единицы (ФЕ). Ошибочное использование искажает фразеологизмы. Тем не менее не каждое отклонение от нормы может считаться ошибочным и деформирующим. Это можно объяснить двумя причинами:

1. Сами языковые нормы подвижны. То, что считалось ошибкой когда-то, через некоторое время может стать общеупотребительным и даже фиксироваться словарями. Возможен и обратный процесс (языковые единицы устаревают, выходят из употребления, меняют структуру и реализуют новые структурно-семантические варианты).

2. Понятие нормы языка следует рассматривать с двух точек зрения – как нормы языка и как нормы речи.

Важно принимать во внимание причинную обусловленность неверного употребления фразеологизма: является ли оно непреднамеренным или осуществляется в определенных целях. В первом случае ошибка – результат небрежного обращения с языком или незнания норм употребления ФЕ. Во втором же случае нетипичное использование фразеологизма – это преднамеренное преобразование с целью обновления его образности, интенсификации экспрессивности и эмоциональности. Чаще всего к этому средству прибегают писатели и журналисты, стремящиеся усилить воздействие своих текстов на аудиторию.

В то же время даже целенаправленные авторские трансформации ФЕ не всегда можно считать удачными, и, следовательно, оправданными. Это происходит потому, что люди изначально не знают нормативного варианта и не понимают, что говорят неправильно. Иногда они хотят создать комический эффект или увеличить экспрессивность фразеологического оборота, но не достигают поставленной цели из-за того, что не учитывают специфику ФЕ и особенности их сочетаемости.

К сожалению, даже специалисты, профессионально работающие со словом, допускают ошибки в использовании фразеологических единиц. Многие известные публичные личности и политические деятели также говорят и пишут с большим количеством ошибок, даже не отдавая себе в этом отчет.

Наиболее часто встречающиеся ошибки использования ФЕ касаются:

- 1) структуры;
- 2) значения;
- 3) сочетаемости.

Рассмотрим следующие примеры, в которых преобразования структуры фразеологизмов нельзя считать удачными.

В одном из своих выступлений Михаил Сергеевич Горбачев заявляет: «Теперь я пойду с **еще большим забралом!**» [2, 392]. ФЕ с *открытым [поднятым] забралом* имеет значение «не скрывая истинных намерений, открыто (делать что-либо)» [3, 159]. Включение в узуальную структуру устойчивого оборота лексических компонентов *еще большим* неуместно, поскольку исходное значение фразеологизма подразумевает абсолютно открытую позицию говорящего. Увеличить степень искренности невозможно.

В другом высказывании этого политика две фразеологических единицы накладываются друг на друга, затрудняя понимание возникшего в результате этой трансформации оборота: «Нас уже *закалила ситуация*, мы знаем, *кто есть ху на самом деле*» [2, 391]. В приведенном примере произошло

смешение двух фразеологизмов (русского оборота *кто есть кто* и английского *who is who*, имеющих идентичную структуру и значение). Не все владеют английским языком настолько, чтобы понять значение употребленного М. С. Горбачевым окказионализма. Кроме неоправданного использования фрагмента структуры одной ФЕ в составе другой, имеет место избыточность добавления в ближайшем контексте ФЕ *на самом деле*, так как ее значение уже входит в значение фразеологизма *кто есть кто* («кто является кем в действительности, на самом деле, что представляет собой» [4, 312]).

Смешение и подмена значений фразеологических единиц также часто встречается на страницах периодических изданий и в речи известных людей. Например, журналист газеты «Вечерний Ростов» в информационном материале так пишет о временном перерыве в работе библиотеки: «*Прежнее хранилище **гранита науки** закрывают на капитальный ремонт*» [1, 2003, № 174]. Автор использует словосочетание *гранит науки* как синоним слова *книги*. Однако в составе ФЕ *грызть гранит науки* («Разг. Экспрес. Усердно изучать какую-либо науку» [4, 151]) у рассматриваемого устойчивого сочетания слов более широкое значение. Сужение семантики влечет за собой снижение экспрессивности оборота, в связи с чем данное обновление неудачно.

Наиболее часто ошибки употребления ФЕ возникают из-за подбора неверного контекста. Так, в одной из статей в газете «Вечерний Ростов» герой материала говорит: «*Манна небесная никогда мне с неба не сыпалась*» [1, 2003, №№ 207–208]. *Манна небесная* – «Экспрес. Что-либо крайне необходимое, желательное, ожидаемое» [4, 340]. Использование словосочетания *с неба* избыточно и является причиной тавтологии – повторения того же самого другими словами, не уточняющего смысла.

«*Дамочка оказалась психически больна и категорически не желала разоблачаться из костюма Евы*», – сообщается в другой заметке [1, 2003, № 173]. ФЕ *в костюме Евы* означает ««Ирон. Нагишом, без всякой одежды» [4, 301]. Глагол *разоблачаться* не может употребляться с этим фразеологизмом, так как в значение последнего уже входит сема наготы.

Нарушена сочетаемость и в высказывании генерала Л. Я. Рохлина: «*Нет, он прекрасно знал, что **Рубикон перейден до предела***» [2, 424]. ФЕ *перейти Рубикон* определяется как «Книжн. Высок. Совершить важный и решительный поступок, определяющий дальнейшие события, изменяющий жизнь кого-либо» [4, 434]. Семантика фразеологизма подразумевает законченность действия, употребление словосочетания *до предела* в постпозиции ФЕ излишне. Этот пример говорит о поверхностном знании значения оборота или о невнимательности говорящего.

В следующем примере глагол, контактно употребленный перед ФЕ, противоречит положительной модальности фразеологизма: «*Я не сторонник сегодня влезать с распростертыми объятиями*» [2, 399]. Значение глагола *влезать* не входит в лексико-семантическое поле ФЕ *с распростертыми объятиями* («Экспрес. Приветливо, радушно (принимать, встречать и т. п. кого-либо)» [4, 406].

Подводя итог, следует отметить, что причиной большинства ошибок является небрежное отношение носителей языка к его экспрессивным средствам. Говорящие употребляют фразеологические обороты, не зная их значения и правильной грамматической формы, из-за чего неоправданно меняется лексический состав фразеологизма. Фразеологические единицы сочетаются со словами, противоречащими им по смыслу или, наоборот, дублирующими значения ФЕ. Некоторые фразеологизмы настолько часто употребляются в определенных речевых оборотах, что теряют свою образность, экспрессивность и становятся штампами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Газета «Вечерний Ростов», подборка выпусков за 2002–2003 гг.
2. Душенко К. В. Дешевых политиков не бывает : Афоризмы о политике, экономике, журналистике, о прошлом, настоящем и будущем. – М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1998. – 447 с.
3. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. – М., 1978. – 543 с.
4. Фразеологический словарь русского литературного языка / Сост. А. И. Федоров. – М., 2001. – 720 с.

© Внуковская А. В.

УДК 378.016:811.161'1221.4

Галиева Д. А., Уфимский юридический институт МВД России, канд. филол. наук, доцент

Науразбаева Л. В., Уфимский юридический институт МВД России

КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЖЕСТОВОМУ ЯЗЫКУ

Изучение русского жестового языка как средства общения и обобщения духовного наследия субкультуры глухих приобрело приоритетную значимость в связи с постоянно происходящими изменениями в обществе и требует повышения коммуникативной компетенции обучающихся.

В настоящее время существует достаточно большое количество разнообразных подходов и методов обучению русскому жестовому языку. Одним из наиболее популярных и эффективных методов является коммуникативный метод. Это связано с тем, что коммуникативный метод обучения акцентирует внимание на языковой практике и препятствует возникновению языкового барьера.

Цель коммуникативного метода обучения русскому жестовому языку – обучение общению на знаковом языке на основе условно-естественных ситуаций.

Коммуникативный метод обучения является одним из самых популярных среди прочих методик и на протяжении долгого времени удерживает лидирующие позиции.

Безусловным преимуществом данного вида обучения можно отметить использование языковой практики в процессе обучения, а также сравнительно плавное снятие языкового барьера обучающимися.

Эффективность данного метода заключается в активном проигрывании условно-естественных ситуаций повседневной жизни на практических занятиях. Прежде всего происходит обсуждение тем, которые знакомы обучающимся на их родном языке. Это позволяет развивать у обучающихся способность использовать язык спонтанно. Выбор той или иной темы обуславливается актуальностью темы или индивидуальными потребностями обучающихся.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что коммуникативный метод обучения русскому жестовому языку способствует пополнению лексико-грамматической базы обучающихся и позволяет овладеть знаковым языком в сжатые сроки.

Коммуникативная технология обучения русскому жестовому языку предполагает, что слушатели смогут погружаться в языковую среду уже с первого занятия.

Стоит отметить, что у любого метода есть как положительные моменты, так и отрицательные.

К достоинствам рассматриваемого метода относятся:

1. *Преодоление языкового барьера.* Основная цель коммуникативного подхода заключается в формировании потока речи обучающегося. Как правило, любой начинающий изучать жестовый язык испытывает трудности и страх допустить ошибку. Именно коммуникативная методика позволяет превосходно справиться с такими проблемами, в виду того, что практически все время на занятии отводится практике общения на жестовом языке. Во время занятия преподаватель корректирует ошибки обучающихся и способствует активному взаимодействию.

2. *Беглость речи.* На занятиях слушатели общаются на повседневные темы: знакомство, обсуждение новостей, бытовые проблемы, общение с друзьями и т. д. Таким образом, вырабатываются навыки диалогической речи на русском жестовом языке.

3. *Восприятие русского жестового языка.* Здесь уместно обратить внимание на то, что восприятие информации необходимо для полноценного диалога. При обучении знаковому языку формирование навыков диалогической речи происходит посредством проигрывания условно-естественных ситуаций в парах. Позднее обучающиеся могут просматривать видеоматериалы и практиковать русский жестовый язык в общении с неслышащими людьми.

4. *Активное пополнение словарного запаса.* Технология коммуникативного обучения позволяет изучить русский жестовый язык в сжатые сроки. Ввиду небольшого количества часов, отводимых на обучение русскому же-

стовому языку по программам профессионального обучения, использование данного метода имеет несомненное преимущество перед другими подходами.

5. *Креативные занятия.* Данный подход использует как активный, так и интерактивные методы обучения жестовому языку. Обучающиеся полностью погружаются в языковую среду и, в отличие от традиционного метода обучения, получают небольшое количество заданий для выполнения в часы самоподготовки.

Следует также отметить недостатки рассматриваемого метода:

1. *Полное погружение в языковую среду.* Коммуникативная методика направлена на «мгновенное» взаимодействие участников в процессе обучения, что создает трудности у обучающихся без базовой подготовки по жестовому языку. Эффективность метода коммуникации зависит от того, имеются ли первоначальные знания у обучающихся и стремление к изучению русского жестового языка.

2. *Отсутствие индивидуального подхода.* Анализируемый подход не позволяет проконтролировать каждого обучающегося.

Особенности коммуникативного подхода заключаются в сравнительно быстром освоении обучающимися навыков разговорной речи. Это происходит за счёт изучения различных видов монологической речи, типовых диалогов и форм языкового моделирования. Однако следует отметить, что существование двух видов жестовой речи в русском жестовом языке (калькирующей жестовой речи и разговорного жестового языка) усложняет процедуру обучения русскому жестовому языку.



Русский жестовый язык – это естественный язык, полноценная лингвистическая система, развивающаяся спонтанно и усваиваемая неслышащими людьми как родной язык. Однако следует признать наличие и искусственной коммуникативной системы – калькирующей жестовой речи, которая повторяет грамматику словесного русского языка.

Практическая апробация и анализ реального опыта преподавателей позволяет сделать вывод, что именно коммуникативная методика позволяет реализовать потребности преподавателей и слушателей при обучении (изу-

чении) русскому жестовому языку. Она удовлетворяет главным требованиям, а именно:

- *концептуальности* (развивающее обучение основывается на теории учебной деятельности и содержательного обобщения);
- *координированности* (диагностическая постановка задач, проектирование процесса обучения, контроля);
- *результативности* (способствует достижению стандарта обучения).

Коммуникативная методика обучения русскому жестовому языку отвечает условиям социокультурной адаптации, осмысления психоэмоциональной вовлеченности в учебный процесс, рефлексии собственной деятельности, анализу достижений и недочётов. Она обеспечивает мотивационное опосредование приобретаемых знаний, применение и моделирование ситуаций, естественность условий для воплощения всех оттенков спектра испытываемых чувств. Обучающиеся имеют возможность активной коммуникативной практики: проигрывание ситуаций с другими собеседниками, обсуждение проблемных ситуаций с решением речевых задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева Т. А. Технология обучения жестовому языку : эксперимент в специальной школе / Т. А. Григорьева, И. К. Русакович // Весці БДПУ. Серыя 1 Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2007. – № 4. – С. 10–14.

2. Теория и практика русского жестового языка [Электронный ресурс] : учеб. пособие / С. Э. Валдавина, В. В. Посиделова, Е. Ю. Хорошко [и др.] ; Министерство внутренних дел Российской Федерации, Департамент государственной службы и кадров. – М. : ДГСК МВД России, 2018. – 188, [4] с.; ил., табл. Режим доступа: [http://www.ufali.ru/eios/ebs/Электронная библиотека/612.pdf](http://www.ufali.ru/eios/ebs/Электронная_библиотека/612.pdf) (дата обращения: 25.08.2020).

© Галиева Д. А.

© Науразбаева Л. В.

УДК 378.016:811.111.1'271

Гузикова В. В., Уральский юридический институт МВД России, канд. филол. наук, доцент

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Основное назначение иностранного языка как предметной области обучения в неязыковой образовательной организации состоит в овладении об-

учающимися умением общаться на иностранном языке. Процесс языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел осуществляется с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которая заключается в способности и готовности осуществлять как непосредственное (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо).

Коммуникативная компетенция в качестве одной из интегрированных целей обучения иностранному языку предусматривает понимание иноязычного межличностного и межкультурного общения с носителями языка в определенных профессионально ориентированных ситуациях. В этой связи в процессе обучения иностранному языку у обучающихся происходит формирование необходимого запаса знаний, умений и навыков, позволяющих им познакомиться с национально-культурным наследием страны изучаемого языка.

На практических занятиях по иностранному языку осуществляется реализация приобретенных знаний, умений и навыков путем правильного использования образцов иноязычной речи в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания. Коммуникативный подход при обучении иностранным языкам играет важную роль, поскольку он содействует формированию коммуникативной компетенции, т. е. умению пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением, письмом. В настоящее время актуальным является вопрос повышения эффективности обучения иностранному языку, успешной реализации коммуникативного подхода (наличие сформированной коммуникативной компетентности у будущих специалистов неязыкового профиля подготовки) [2].

Реализация коммуникативного обучения иноязычному общению в процессе языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел требует внедрения современных методов и технологий, которые позволяют овладеть спонтанной речью. Безусловно, формирование и развитие необходимых коммуникативных умений и навыков живого общения является сложным и многогранным процессом, который предусматривает особую подготовку, состоящую из нескольких этапов.

На аудиторных практических занятиях по иностранному языку преподаватель старается дать возможность каждому обучающемуся как можно чаще выражать свою точку зрения. Для обсуждения можно предложить различные события, процессы, происходящие в стране и в мире в целом, культурные реалии, категории абстрактного мира, профессиональные проблемы и др. В этом случае аудиторная познавательная деятельность сфокусирована на личности обучающего, активно участвующего в процессе такого непосредственного взаимодействия.

Практически каждый обучающийся может представлять интерес и оказаться в центре внимания своей подгруппы или может выступить в роли оппонента в той или иной языковой ситуации. Постоянное участие обуча-

ющихся в коммуникативных ситуациях подобного типа положительным образом сказывается на создании благоприятной среды, способствующей эффективному иноязычному общению. При данных условиях проведения практического занятия у обучающихся происходит снижение состояния психологической напряженности, вызванного рядом факторов. Такими факторами являются: отсутствие практического опыта ведения беседы в условиях живого общения, страх столкнуться с неожиданной проблемой обсуждения, неадекватное восприятие иного взгляда на обсуждаемые вещи, а также неприятие любого критического высказывания со стороны своих сверстников.

В ходе проведения практических занятий необходимо организовывать учебную деятельность таким образом, чтобы обучающийся при обсуждении разговорных тем ощущал себя непосредственным участником в процессе иноязычного взаимодействия сторон «преподаватель – обучающийся», что содействует постепенному исчезновению барьеров между ними, боязни совершить речевую, смысловую или грамматическую ошибку со стороны обучающегося.

Если не наблюдается негативных эмоций во взаимодействии «преподаватель – обучающийся», то происходит возрастание степени мотивации обучающегося, поскольку исправление допущенных ошибок осуществляется преподавателем естественным образом в ходе проведения беседы на иностранном языке без акцентирования внимания других участников коммуникации на ситуации неуспеха конкретно взятого обучающегося, ошибочное употребление фразы или конструкции постепенным образом сводится к минимуму (слушающий имеет возможность внести соответствующие коррективы в свою речевую практику уже в ходе ведения иноязычной коммуникации с учетом опыта говорения всех других участников и ранее допущенных своих неточностей выражения мысли на иностранном языке [3].

В условиях дефицита часов, предусмотренных учебным планом на изучение иностранного языка в образовательной организации системы МВД, преподаватель должен умело планировать аудиторные занятия, учитывая коммуникативную направленность проведения иноязычного общения в виде непринужденной беседы о проблемах, интересах будущих сотрудников органов внутренних дел. Не стоит игнорировать личный опыт обучающегося, так как это помогает сознательно структурировать его изучаемый материал в виде последовательной цепочки: *«лично известная информация»* – *«сведения, известные группе»* – *«вновь полученное знание»*. Таким материалом могут явиться подобранные преподавателем соответствующие сведения: в плане изучаемой грамматики, лексики, фонетики, культурологии и прочих аспектов иностранного языка, а также познание межличностного характера, приобретенное в результате общения с другими участниками коммуникативного акта.

В ходе проведения практических занятий в образовательной организации системы МВД России преподавателю иностранного языка следует уметь сочетать запланированные задания со спонтанным материалом. Такой набор упражнений предполагает полную, а иногда частичную импровизацию при проведении диалога, полилога и монолога. В этом случае можно воспользоваться следующими методическими приемами:

- составление различных типов вопросов к изучаемому тексту, разнообразные ответы на них, начиная от односложных вариантов с использованием разговорной лексики, до развернутых монологических высказываний;
- воспроизведение монологических текстовых материалов в форме диалога, диалогического текста в виде монологического высказывания;
- работа над составлением собственного диалога, полилога, монолога согласно изучаемой теме, ситуации;
- корректирование диалогической ситуации, связанной с изменением темы беседы, в условиях вовлечения в ситуацию новых участников;
- разъяснение своего ответа и ответной информации другого участника коммуникации;
- слияние нескольких диалоговых вариантов в один развернутый ответ;
- разработка сюжетного содержания полилога, диалога, монолога с опорой на данные ключевые слова, незаконченные фразы, развернутый план, составление диалогического высказывания на произвольную тему, комментарии к высказанным мнениям участников разговора, воспроизведение первоначальных выражений с соответствующими поправками, исходя из ситуации, называемое моделированием;
- согласие и несогласие с точкой зрения в рамках высказывания одного участника живого разговора, выделение клише, устойчивых разговорных оборотов в речи носителей (при прослушивании текстовых материалов и диалогов, воспроизведенных носителями английского языка и специалистами в области правоохранительной деятельности) и др. [4, 30].

Необходимо отметить, что при такой организации познавательной деятельности обучающихся в образовательной организации неязыкового профиля важно правильное сочетание монологической и диалогической речи, когда имеет место преобладание диалогической формы общения над монологическим высказыванием. Монолог следует включать в диалогическое высказывание в качестве составного компонента с учетом основной цели иноязычной беседы, а иногда стоит прибегнуть к использованию полилога. Опыт работы с обучающимися в процессе языковой подготовки подтверждает тот факт, что у них лучше сформированы навыки, которые способствуют адекватному пониманию и воспроизведению монологического высказывания, чем навыки работы обучающихся по развитию и реализации их диалогической речи.

В конце 1980-х годов прошлого столетия стали применять дискурсивный подход при проведении анализа различных явлений языка, при кото-

ром наблюдался переход от уровня предложения к уровню текста. Текстовой материал рассматривается ключевой единицей обучения иностранным языкам. В этом случае, следует заметить, что с позиций современной теории коммуникации, этот прием является недостаточным, так как текст выступает лишь одним из средств реализации целей коммуникации.

Лингвистический анализ дискурса играет важную роль в процессе осуществления социальной коммуникации. Как известно, дискурс считается социальным явлением и трактуется таковым исследователями в области антропологической лингвистики и этнографии коммуникации.

Теоретические знания и результаты в данных научных сферах дают возможность каждому человеку понять и овладеть социальным дискурсом.

Именно таким образом представители различных слоев общества смогут эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, участвовать в обсуждении и обмене мнениями, вступать в различного рода взаимоотношения неформального характера [5].

Современная наука исходит из того, что дискурс следует рассматривать как сложное коммуникативное явление, которое состоит не только из текста, но и целого набора экстралингвистических факторов, связанных со сведениями о культуре собеседника, установки, цели адресата.

Иными словами, дискурс выполняет функцию примера реализации конкретных намерений коммуникации в рамках той или иной коммуникативной ситуации, участником которой является представитель иноязычной культуры, проявляющейся в использовании соответствующих средств языка относительно рассматриваемой ситуации.

Результатом дискурсивной компетенции является то, что собеседники пытаются выразить свои чувства, интенции, оценки посредством своих высказываний с учетом общего денотативного пространства, национально-культурных стереотипов.

В процессе говорения всегда присутствуют признаки шаблонного характера. На занятиях по иностранному языку преподаватель старается предложить типичные ситуации, при которых обучающиеся должны воспроизвести готовые отработанные образцы речи с незначительными изменениями в плане лексических и грамматических конструкций.

На начальном этапе работы с обучающимися преподаватель организует обсуждение не проблемных, а повседневных тем. Данная тематика обычно связана со стандартными ситуациями общения, например: ситуации знакомства, представления, профессии; встречи различного рода (на улице города, на вокзале, в отделении полиции), а также и другие бытовые ситуации.

Промежуточный этап в процессе языковой подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел также играет важную роль. В этом случае преподаватель должен акцентировать внимание на материале, который содействует реализации ситуаций делового общения, как, например: оформление разного рода документов, составление протоколов с места происшествий, за-

просов, ведение телефонных разговоров между сотрудником полиции и потерпевшим, проведение опроса свидетелей противоправного деяния и т. п.

Продвинутый этап обучения в образовательной организации системы МВД России предусматривает методически грамотный подход со стороны преподавателя при проведении языковой подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел. Во-первых, необходимо учитывать специфику требуемой профессиональной компетентности выпускников данного учебного заведения системы высшего образования, во-вторых, важно обращать внимание на особенность осуществления актов коммуникации в условиях глобализации (различие между своей культурой и культурой англоязычных стран). Кроме того, следует постоянно вести работу по развитию и формированию индивидуальной манеры ведения беседы обучающихся на иностранном языке с целью достижения эффективного результата общения при обсуждении различных профессионально ориентированных тем.

Итак, на основе проведенного анализа проблемы реализации коммуникативного обучения иноязычному общению в процессе языковой подготовки будущих сотрудников ОВД, можно заключить, что успешное решение данного методического вопроса состоит в оптимальном сочетании традиционных и инновационных методов и технологий преподавания иностранных языков на базе функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка. В процессе языковой подготовки обучающихся по направлению, связанному с правоохранительной деятельностью, следует активно применять необходимые учебно-наглядные коммуникативно ориентированные материалы, современные мультимедиа средства на аудиторных занятиях по обучению иноязычному общению на темы их будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : учеб. пособие / Е. И. Пассов. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
3. Пивоварова О. П. О специфике реализации коммуникативного подхода при обучении английскому языку // Междисциплинарный диалог : современные тенденции в общественных, гуманитарных, естественных и технических науках [Электронный ресурс]. – 2014. – № 1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-spetsifike-realizatsii-kommunikativnogo-podhoda-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 18.08.2020).
4. Cameron D. (Ed) Working with Spoken Discourse. – London : Sage, 2011. – 216 с.

© Гузикова В. В.

МЕТОДИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СПОСОБАМ ЗАПИСИ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В ДОКУМЕНТАХ

Во многих статьях, посвященных методике преподавания РКИ, отмечается, что употребление числительных относится к одной из сложных тем в изучении русского языка как иностранного. Действительно, иностранные обучающиеся испытывают большие трудности при произношении числительных в формах косвенных падежей. По причине незнания орфографических, лексических, морфологических, синтаксических норм часто допускают ошибки в употреблении числительных. На сегодняшний день в научно-методической литературе можно найти немало рекомендаций, позволяющих облегчить процесс освоения иностранцами русского языка. Предлагаемые упражнения направлены на формирование навыков нормированного употребления числительных при говорении и адекватного их восприятия при аудировании [1].

В данной статье мы обратимся к непростой, на наш взгляд, проблеме графического оформления числительных в деловой документации. Этот вопрос не рассматривается в учебнике «Стилистика русского языка и культура речи» И. Б. Голуб, С. Н. Стародубец. Часть особенностей написания числительных раскрыта в учебнике и практикуме «Русский язык в деловой документации» А. Ю. Ивановой. В полной мере способы записи числительных приводятся в «Справочнике издателя и автора» А. Э. Мильчина, Л. К. Чельцовой, а также в ГОСТ 7.1-2003 (п. 4.11, 4.2). Эти издания явились базой для подготовки данного методического материала.

Числительные, как известно, могут быть записаны при помощи цифр, или при помощи букв, или смешанным способом. В письменной речи количественные и порядковые числительные в большей мере передаются при помощи цифр. Это объясняется экономией и удобством. Так, для того чтобы передать сходную информацию, при записи *сто сорок пять* затрачивается больше энергии и времени, чем при записи *145*, а при ознакомлении с текстом читатель сразу же может увидеть цифровое представление числа [4]. При цифровом представлении числа чаще употребляются арабские цифры, намного реже примеры употребления римских цифр, которыми в основном передаются порядковые числительные.

Буквенное выражение числа в обязательном порядке используется во время составления бухгалтерских документов, договоров, доверенностей, писем и другой деловой документации при повторении суммы. При этом сумма вначале указывается цифрами, затем в скобках прописью с заглавной

буквы [5]. Отметим, что при указании точной суммы числительное дается в форме именительного падежа. Если приводится предел суммы со словами *не более, не менее*, выше или ниже которого доверяемый не может заключать договоры, расшифровка суммы дается в форме родительного падежа: *не более 41 000 000 (Сорока одного миллиона) рублей*.

Также предпочтение буквенному способу отдается при записи даты составления доверенности (*Пятнадцатого июля две тысячи двадцатого года*) и срока (*Доверенность выдана сроком на пять лет*). Согласно мнению специалистов, этим можно защитить документ от фальсификации [2].

Справочные издания по литературному редактированию, а также научно-публицистические материалы указывают нам на то, что буквенным способом обычно записывается однозначное число, если оно не стоит в одном ряду с дву- и многозначными числами и если употребляется в косвенном падеже и не указывает на размер различных величин и денежных единиц: *Справка по итогам оперативно-служебной деятельности ОУУП и ПДН Отдела полиции № 3 УМВД России по городу Уфе за девять месяцев 2020 года*.

Количественные числительные записываются буквенным способом также в тех случаях, когда: стечение чисел в цифровой записи затрудняет чтение, а изменить порядок слов или вставить между числами слово не удастся: *Шесть 4-комнатных квартир*; с числительного начинается предложение: *Тридцать одно преступление раскрыто за истекший период*. Для единообразия написания числительных в начале и середине предложения рекомендуется перестраивать предложение так, чтобы числовые данные оказались в середине: *За истекший период раскрыто 31 преступление, выявлено 24 административных правонарушения*.

Буквенным способом принято записывать круглые крупные числа для облегчения восприятия текста читателем. В этом случае цифры сочетают с сокращениями *тыс., млн, млрд*: *35 тыс. человек; 11 млн посетителей; 211 млрд рублей*.

Несмотря на то, что существуют справочные издания по литературному редактированию и правке, на практике в деловой документации довольно часто допускаются ошибки буквенно-цифрового (смешанного) способа оформления числительных. Об этом подробно пишет Н. В. Кузнецова [3]. Изучив материал, представленный в Национальном корпусе русского языка, исследователь приходит к выводу о том, что многие числительные из текстов, современных и созданных десятки и сотни лет назад, оформлены нерегламентированными способами. К основным способам Н. В. Кузнецова относит: 1) слоговой (им записываются и порядковые, и количественные числительные; наращение передает последний слог либо, реже, два или три последних слога); 2) флективный (характерен для порядковых числительных; наращение представляет собой флексию); 3) однобуквенный (прежде всего в тех формах количественных числительных, которые оканчиваются на -х).

Исследователь считает, что наличие буквенных наращений у количественных числительных и большее, чем рекомендуется справочниками, количество букв в наращениях порядковых числительных связаны с желанием пишущего наиболее точно показать падежную форму этих слов, так как деловые тексты, которые требуют единообразной интерпретации любого знака, в силу различных обстоятельств могут быть прочитаны читателем неправильно из-за разнообразия падежных окончаний порядковых и количественных числительных.

Несмотря на подобные стремления, необходимо придерживаться правил.

Обратимся к регламентированному смешанному способу записи числительных, о котором нужно знать сотрудникам органов внутренних дел при составлении документов. Смешанный способ часто применяют тогда, когда необходимо указать на то, что автор употребляет не количественное, а порядковое числительное. В этом случае арабскую цифру наращивают падежным окончанием. При этом по правилам оформления добавляют одну букву, если последней букве числительного предшествует гласный звук, или две буквы, если последней букве числительного предшествует согласный звук: *34-е строение / 34-го строения, в 15-м вагоне.*

Наращения не добавляются к римским цифрам, которыми обычно обозначаются номера конгрессов, конференций, семинаров, выборных органов, продолжающихся состязаний (например, олимпиад) и др.: *С 22 по 25 октября 2019 года в г. Москве была организована XXIII Международная выставка «INTERPOLITEX – 2019»; XI фотоконкурс МВД России «Открытый взгляд»; I этап – проведение экспертной оценки научной статьи; VI Внутривузовская олимпиада по русскому языку; VIII Международная научно-практическая конференция «Образование, наука и технологии: проблемы и перспективы»; II квартал.*

Также наращений нет в оформлении порядковых числительных, если они указывают номер элемента (том, раздел, глава, страница, рисунок, таблица, приложение и т. п.) какого-либо издания и следуют за названием элемента: *Приложение 9; в главе 25; на странице 168; в томе 7; Таблица 5.* Если номер предшествует, то порядковое числительное рекомендуется писать с наращением: *в 9-м приложении; в 25-й главе; на 168-й странице; в 7-м томе; в 5-й таблице.*

Без наращений пишутся даты: *21 июля 2020 года; в 2020 году; 10 июня; в марте 2020 года.* Но если слово год или название месяца пишутся до числительного или опущены, то рекомендуется использовать смешанный способ: *год 2020-й; в июле, числа 21-го; допрос свидетеля был перенесен с сентября на 9-е.*

Буквенным способом записываются простые порядковые числительные, например, в словосочетаниях *первый раз, во второй день, третий месяц, в шестой год.*

Смешанный способ применяется при записи сложных существительных и прилагательных, в состав которых входят числительные. Приведем примеры: *28 апреля 2018 года сотрудники МВД России приняли участие в посадке аллеи, посвященной 300-летию российской полиции; В День Конституции Российской Федерации 12 декабря 2018 года будет проведено торжественное мероприятие по вручению паспортов юным гражданам Российской Федерации, достигшим 14-летнего возраста.*

В качестве примера упражнения по закреплению полученных знаний предлагаем следующее:

Выберите правильное написание.

1. а) доверенность выдана сроком на семь лет;
б) доверенность выдана сроком на 7 лет.
2. а) за 3 месяца 2019 года;
б) за три месяца 2019 года.
3. а) пять, 18, 28 случаев соответственно;
б) 5, 18, 28 случаев соответственно.
4. а) пройдено 8 км;
б) пройдено восемь км.
5. а) осмотрено 20 5-комнатных квартир;
б) осмотрено двадцать 5-комнатных квартир;
в) осмотрено двадцать 5-тикомнатных квартир.
6. а) пятью сотрудниками органов внутренних дел;
б) 5-ю сотрудниками органов внутренних дел;
в) 5 сотрудниками органов внутренних дел.
7. а) ... полиции № 1. 35 преступлений раскрыто сотрудниками Отдела полиции № 2;
б) ... полиции № 1. Тридцать пять преступлений раскрыто сотрудниками Отдела полиции № 2.
8. а) дана уголовно-правовая оценка поведению каждого из троих преступников;
б) дана уголовно-правовая оценка поведению каждого из 3-х преступников;
в) дана уголовно-правовая оценка поведению каждого из трех преступников;
г) дана уголовно-правовая оценка поведению каждого из 3 преступников.
9. а) тридцатьпятьметровая высота;
б) 35-тиметровая высота;
в) тридцати пяти метровая высота;
г) 35-метровая высота.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анциферова О. Н. О некоторых приемах обучения студентов-иностранцев при изучении русских числительных / О. Н. Анциферова // Современ-

ные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, 2015. – № 4. – С. 10–19.

2. Белькова А. А. 10 вопросов о доверенностях [Электронный ресурс] / А.А. Белькова // Секретарь-референт, 2015. – № 12. Режим доступа: https://www.profiz.ru/sr/12_2015/voprosi_doverennosti/ (дата обращения: 21.07.2020).

3. Кузнецова Н. В. Нерегламентированные смешанные способы записи числительных в русских текстах [Электронный ресурс] / Н. В. Кузнецова // Мир русского слова, 2015. – № 2. – С. 22–28. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nereglamentirovannye-smeshannye-sposoby-zapisi-chislitelnyh-v-russkih-tekstah> (дата обращения: 21.07.2020).

4. Мильчин А. Э. Справочник издателя и автора : Редакционно-издательское оформление издания / А. Э. Мильчин, Л. К. Чельцова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : ОЛМА-Пресс, 2003. – 799 с.

5. Осипова Е. Г. Формы написания чисел в тексте документов [Электронный ресурс] / Е. Г. Осипова // Делопроизводство и документооборот на предприятии. – Дело-пресс, 2007. – № 8. Режим доступа: <http://www.delo-press.ru/articles.php?n=5297> (дата обращения: 21.07.2020).

© Гусейнова Т. В.

УДК 811.161.1'367.7

Евдокимова М. Г., Восточно-Сибирский институт МВД России, канд. пед. наук, доцент

КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАММАТИКА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Наравне с личностно-ориентированным, личностно-деятельностным, коммуникативно-ориентированным подходами в учебном процессе широко используется коммуникативно-деятельностный подход, особенно в методике преподавания профессионального иностранного языка курсантам образовательных организаций МВД России. Такую популярность этот подход снискал ввиду профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов, при которой общение полицейского среди разных слоёв общества, в том числе и с иностранными гражданами, становится началом выполнения служебных обязанностей. Также этот может быть побуждением к соблюдению правил общественного порядка нарушителями, подчинением сотруднику полиции, оказанием помощи в свидетельских показаниях пострадавших и свидетелей. Из этого следует, что методическим содержанием современного практического занятия по обучению профессиональному иностранному языку должна быть

коммуникативность. Соответственно основной целью её является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции.

В понимание коммуникативной компетенции закладывается несколько способностей курсантов, и одна из них: «способность учитывать при речевом общении контекстуальную уместность и употребительность языковых единиц» [3, 18]. Как считает Е. И. Беляева, – это «способность, точнее владение языковыми формами выражения коммуникативных намерений при осуществлении речевых действий, знание коммуникативных условий и функционирования этих форм, а также умение их употреблять в речевом акте» [2, 6]. Однако речевое поведение каждого коммуниканта также зависит от психологии делового общения, то есть от интенции говорящих, личностного подхода к решению коммуникативной ситуации, от национальных особенностей говорящих и правил речевого этикета.

Следует отметить, что пользование двумя языками у курсантов неравнозначно. Без предварительного опроса можно предположить, что на уроках иностранного языка в ВСИ МВД РФ курсанты, говорящие с раннего детства на русском языке наравне с родным языком (бурятским, тувинским), владеют чистым двуязычием, и те курсанты, которые владеют русским как родным языком, овладевают иностранным как искусственным двуязычием. «Под *искусственным двуязычием* понимается возможность создания двуязычия для отдельных индивидов при овладении вторым языком. Чистое двуязычие встречается, как правило, у людей, изучающих язык с раннего детства» [1, 24]. Из этого следует, что ни один обучающийся ранее не применял английский язык в реальных коммуникативных ситуациях, а значит, все курсанты в равной степени владеют искусственным двуязычием и основным критерием формирования речевой деятельности коммуникантов является умение оперировать лексико-грамматическими единицами, а далее формируется навык речевого поведения, исходя из условий выбора ситуации.

В особенности речевого акта заложена коммуникативная грамматика, которая не только является источником использования грамматических форм, но и несёт коммуникативную наполняемость, коммуникативное намерение говорящего и адресата.

Настоящая статья представляет собой попытку использования некоторых методических приёмов применения коммуникативной грамматики с целью не только формирования у обучающихся лексико-грамматических знаний, но и их применения на практике в заданной коммуникативной ситуации, а также самостоятельного мышления и выбора семантически значимых грамматических форм.

Проведем лишь некоторый обзор применения коммуникативной грамматики в учебном процессе.

Рассмотрим ситуацию «ориентация по городу», при которой наиболее употребительными конвенциями по семантическому признаку будут глаголы движения, в частности, *идти через*. В бурятском языке практически нет пред-

логов, поэтому для бурятских курсантов выбор предлога с глаголом *идти* начинается с чистого листа. Для русских курсантов становится неожиданным то, что предлоги имеют своё семантическое поле, то есть их разнообразие заключается не только в их омонимичности, но и в семантическом признаке, присущем только одной единице и сразу нескольким. Таким образом, *go through the tunnel* подразумевается *пройти сквозь*, *go across* – *перейти по поверхности*, *go over* – *минуя пространство, как река, мост, viадук, поле и т. д.*

Конвенциональные способы выражения «долженствования» обусловлены контекстом употребления. К этой группе относятся английские модальные глаголы: *must*, *have to*, *be to*, *ought to*, *should*, *need to* – и все они имеют разное семантическое поле употребления. Например, модальный глагол *must* имеет широкий спектр семантических значений.

1. Obligation and necessity (обязанность и необходимость, причём эта функция оценивается в 90 %).

Interrogator: You *must* answer all of the questions.

2. Deduction and conclusion (выводы и умозаключения, касающиеся настоящего времени).

Mark: I got up at 4 am this morning.

Sarah: Oh wow, you *must* be tired.

Mark: Yes I am!

Форма *must have* + *past participle* предполагает выражение констатации фактов в прошедшем времени.

Interrogator: Did he visit his friend?

Sam: No, he *must* be ill yesterday, he called in sick.

3. Inner necessity (необходимость, вызванная внутренними побуждениями).

Mark: It is getting dark. I *must* go home. (Вероятно, должен идти, есть определённые трудности с транспортом, комендантский час и т. д.).

4. Law and order (закон и порядок). Police: You *must cross the road when the light is green*.

Форма *must not* имеет особое значение (something that is not permitted – запрещается, не разрешается правилами, инструкциями, законом).

Manager: Members of staff *must not* park in the customer car park.

5. Invitations and encouragement (приглашения и поощрения).

Helen: You *must* visit me to Irkutsk.

6. Criticism (критика).

Kim: Must you always leave your key in your car?

Jane: I am sorry.

Процесс обучения не должен сводиться к объяснению грамматики и заучиванию речевых клише согласно заданной ситуации, даже проигрывание имитационных и подстановочных речевых актов не заменит общение. Однако и сам процесс коммуникации нельзя сделать полностью подобным общению. В этом случае целесообразно использовать в качестве размин-

ки, можно мозгового штурма или фонетической зарядки тренировочные упражнения, как «ответить за полученную записку от неизвестного автора». В этом случае никакой онлайн переводчик не поможет, поскольку в переводе не будет показано внутренней интенции говорящего, скрыт механизм воздействия на коммуниканта. Таким образом, закрепление лексико-грамматического материала будет эффективнее, когда необходимо использовать внутренние резервы из пассивной памяти о применении той или иной лексико-грамматической единицы, тогда срабатывает лингвистическая догадка, оттачиваются знания в определённой области языка.

Например, курсант получил текст, на который он должен дать ответ, автор неизвестен, но исходя из заданной ситуации, он исполняет роль подозреваемого: его намерения – подчиниться блюстителю порядка, быть законопослушным гражданином.

Inspector: Show me your driver's license.

Suspect: ...

Типичная ошибка, которую допускают курсанты – это набор текста на русском языке и перевод через онлайн переводчик. Чаще всего получается ответ: take it please. Однако данное выражение имеет значение «возьми, пользуйся», что совершенно не отвечает замыслу ситуации. Во избежание меркантильных действий курсанту предлагается использовать те коммуникативные клише, которые были изучены ранее: here it is, here you are.

Другая карточка содержит ситуацию, где адресату рекомендуется сделать замечание при условии, что исполнитель извинился за свою забывчивость.

Henry: (ситуация: окно осталось открытым, речь идёт о должностовании).

Mark: I'm sorry. I always forget to close them.

Для развития игры можно предложить курсантам в паре продолжить диалог, тогда беседа получает коммуникативную направленность.

Для закрепления интенции говорящих в применении коммуникативной грамматики эффективным способом являются пятиминутки на тренировку употребления предлогов (упражнение выполняется на скорость, можно по командам, кто больше наберет правильных ответов с предлогом или полное предложение). Например, преподаватель: «муха на мясе», курсант: on/ the fly is in the meet. Ещё примеры: конфетка за щекой, булочная через дорогу, дырка в стене, посмотри в зеркало, лаз через забор, загорать на солнце, вокруг озера Байкал, пройти через мост, радуга через поле, под столом мышь, стук в дверь, птичка на дереве, идти вдоль дороги, завернуть направо.

Из вышесказанного видно, что выявление и описание более типичных способов применения коммуникативной грамматики способствует определению и расширению информации о речевом поведении говорящего, а выбор стратегии употребления в речи коммуникативной грамматики остаётся за автором методики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барсук Р. Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – М. : Изд-во «Высшая школа», 1970. – 176 с.
2. Беляева Е. И. Коммуникативная ситуация и речевой акт просьбы в английском языке // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 1. – С. 6–9.
3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 18.

© Евдокимова М. Г.

УДК 378.016.811.161.1'276.6:34'24

Емельянова А. М., Уфимский юридический институт МВД России, канд. филол. наук, доцент

«ОППОНИРОВАНИЕ» КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ РИТОРИКИ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В настоящее время в обществе в целом и в отечественной филологии в частности наблюдается возрастание интереса к риторике как науке и искусству создания целесообразной, убедительной и действенной речи. Теперь риторика – одна из «основополагающих образовательных дисциплин, которая со времен античности служит для воспитания всесторонне развитой и гуманистически образованной личности» [1, 19].

Современный учебный процесс изучения риторики в юридическом вузе направляет интерес к данной науке скорее как к прикладной дисциплине, так как особо важна она в тех сферах деятельности, которые связаны со словом профессионально. Практическая риторика имеет целью разработку навыков устной публичной речи различных жанров в разнообразных формах научного, учебного и делового общения. Целесообразно изучение курса «Риторика» после курсов «Русский язык в деловой документации» и «Русский язык в деловой документации. Культура речи», так как научные категории этих дисциплин находят в нем синтетическое обобщение.

В современных условиях интенсивности коммуникации, повышения требований к уровню профессиональной деятельности, заботы о деловом имидже представляется необходимым акцентировать внимание на методологических принципах овладения мастерством практической риторики, которые должны быть присущи образцовой ораторской речи. Одними из них являются следующие: осмысление ораторского искусства как специфиче-

ского феномена; совершенное знание оратором рассматриваемой проблемы; осознание публичного выступления как произведения; культура публичного дебатирования; высокая речевая культура.

Юридическая теория бесполезна, если студент не сумеет применить ее на практике. Использование интерактивных методик и нетрадиционных форм обучения (мозговой штурм, дискуссия в стиле ток-шоу, учебно-ролевые игры, изучение казусов индивидуально и в парах, упрощенное судебное разбирательство, «шутейские суды» и т. д.) повышает качество знаний и эффективно развивает навыки критического мышления, умение аргументировано выстраивать свою речь.

Одной из таких интерактивных методик является обсуждение подготовленного и представленного доклада одного из обучающихся. В процессе преподавания в Уфимском юридическом институте МВД России данная форма обучения прочно закрепилась на занятиях по риторике и даже получила сначала неофициальное, а позже ставшее привычным название «оппонирование».

Несмотря на то, что преподавание учебной дисциплины имеет целью развитие и совершенствование навыков публичных выступлений, однако, оно включает и ознакомление с различными ораторскими приемами, с техникой и артикуляцией речи, постановкой голоса, развитием способности воздействия на людей своей речью, обучение управлению специфическими языковыми ба-рьерами (на профессионально-ориентированном материале) [2, 6].

В программу учебной дисциплины включены темы, посвященные слушанию, условиям эффективной речевой коммуникации, невербальным и вербальным средствам общения, основным коммуникативным качествам речи, основам полемического мастерства, видам делового общения.

И только в седьмой (предпоследней в программе) теме «Основы ораторского мастерства» наконец-то напрямую заходит разговор об ораторе и ораторской речи, о подготовке к выступлению, композиции, взаимодействии оратора и аудитории.

До изучения данной темы возможность погружаться в публичное выступление, говорить о его особенностях, отрабатывать навыки подготовки и непосредственно выступления помогает зачитывание докладов и их оппонирование. Благодаря этому виду работы обучающиеся уже с первого семинарского занятия малыми дозами получают информацию об искусстве публичной речи и к седьмой теме уже подходят «опытными» оппонентами и ораторами, умеющими составлять, представлять, анализировать, подвергать критике ораторскую речь.

На первых занятиях оппонирование даётся курсанту сложно, а потому в помощь ему преподавателем может быть предложена памятка, по которой он сумеет построить анализ. Она включает в себя план-перечень необходимых пунктов подготовки и реализации публичной речи. Например:

Схема анализа публичного выступления:

1. В каком стиле выступал оратор?
2. Новизна темы. Интересно ли изложена? Сумел ли автор раскрыть тему? Компетентен ли автор в раскрытии данной темы?
3. Прослеживается ли план выступления? Насколько удачно и интересно составлен план?
4. Владение автора языковыми нормами. Нет ли речевых ошибок?
5. Сумел ли автор эффектно начать выступление? Продолжить его? Закончить выступление?
6. Какие риторические приемы использовались автором на протяжении всего выступления?
7. Сумел ли автор установить обратную связь? Удалось ли завоевать внимание аудитории и удержать его до конца? Какие риторические приемы помогли в этом автору?
8. Сумел ли автор ответить на вопросы аудитории?
9. Уверенно ли оратор чувствовал себя за трибуной? Адекватны ли сложившейся обстановке жесты, мимика, тембр голоса?
10. Дать рекомендации по совершенствованию публичной речи.

Следует подчеркнуть, что не только оппонент, но и докладчики при составлении текста уже после первых занятий начинают пользоваться данной схемой, воспринимая информацию каждого пункта плана как практическое пособие, чтобы максимально наполнить свой доклад риторическими приемами, ничего не забыть и получить высокую оценку оппонента.

Отметим, что уже на 3–4 практическом занятии «оппоненты» начинают отступать от предложенной схемы, добавлять слова благодарности оратору – автору доклада, делать интересные замечания, не лежащие на поверхности в памятке анализа речи. Это приветствуется преподавателем, и опыт показывает, что такая работа нравится обучающимся, так как участвовать в оппонировании вызывается много желающих. Данный факт можно использовать следующим способом: к работе приглашается «официальный» оппонент, анализирующий доклад первым, и «неофициальный» – дополняющий первого оппонента. На практике нередко выходит, что неофициальный оппонент оказывается более внимательным и компетентным.

Таким образом, преподаватель становится активным наблюдателем, который после выступлений дополняет оппонентов, и в такой игровой и запоминающейся форме подает важный теоретический материал. Оппонирование можно назвать уникальной коммуникативной методикой, когда педагог вовлекает обучающегося в процесс обучения, инициирует увлекательную дискуссию. На стадии анализа преподаватель расширяет культурологические, психологические, языковые знания обучающихся, поясняя орфоэпические и грамматические особенности русского языка, добавляя или объясняя новые слова и выражения, обращая внимание на невербальные средства и пр. Главным же результатом является умение курсанта соз-

давать устный текст, умение корректировать коммуникативные стратегию и тактику, умение четко и лаконично вывести основной тезис, апеллируя не только к разуму, но и к чувствам, к эмоциям слушателей. Все эти умения формируют коммуникативную культуру обучающегося, способного при изучении последующих дисциплин создать грамотный текст-доклад, а в будущем – грамотного профессионала, обладающего знаниями об особенностях устной информационной, научной и официально-деловой речи, об основах культуры речи и публичного выступления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вельц Р. Я. Использование эвристик в обучении риторике // Риторические дисциплины в новых государственных стандартах : Тезисы докладов участников шестой Международной конференции по риторике. – М. : Типография МПГУ, 2002. – С. 19.

2. Рабочая программа учебной дисциплины «Риторика» по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность, специализация «Административная деятельность», узкая специализация «Деятельность участкового уполномоченного полиции» для обучающихся в очной форме – Уфа : Уфимский ЮИ МВД России, 2020. – 20 с.

3. Риторика : учеб. для вузов / В. Д. Черняк [и др.] / под общ. ред. В. Д. Черняк. – М. : Изд-во Юрайт, 2020. – 430 с.

© Емельянова А. М.

УДК 378.016:811.111.027.63

Искакова А. Е., Карагандинская академия МВД РК им. Б. Бейсенова

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КУРСАНТАМ АКАДЕМИИ МВД РК

В модифицированном положении будничной жизни личность все чаще «сталкивается» с неродными языками, что является одной из основных причин внедрения преподавания иностранному языку. На этом основании изучение и правильное обучение неродному иностранному языку, преимущественно английскому, приобретает совсем иной характер, в связи с наличием конкретных обстоятельств, которые свойственны сегодняшнему социуму: усиление и стабилизирование международных отношений; получение опыта и знаний других стран в различных значимых сферах; перемещение трудовых ресурсов; межгосударственное интегрирование в образовательной сфере, что повышает вероятность приобретения качественных и реальных знаний как в рамках родной страны, так и за рубежом.

Следовательно, знание английского языка как иностранного языка в нынешних условиях жизни – это необходимая часть личной и профессиональной жизни человека.

Взросший статус английского языка как средства общения стимулирует мощное движение общества навстречу интенсивному применению наиболее действенных методов обучения ему как дисциплине.

В текущих условиях знание иностранного языка необходимо во всех возможных сферах деятельности, и академия Министерства внутренних дел нашей страны не является исключением.

Первостепенная цель обучения английскому как иностранному языку заключается в образовании иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной) и знаний профессионального характера, которые курсант будет способен применять в последующей профессиональной деятельности.

В основном упор преподавателями делается на развитие навыков и умений, требуемых для осуществления профессионального общения, преимущественно в косвенной форме. Особое внимание уделяется чтению и переводу профессионально-ориентированных текстов. Тем не менее хотелось бы отметить, что малая доля внимания уделяется знакомству с культурой страны изучаемого языка, с существующими межкультурными различиями, которые создают трудности в непосредственном межкультурном общении. Некоторые индивидуальные характеристики организации учебного процесса в неязыковых вузах не способствуют успешному овладению иностранным языком, такие как:

- ограниченный график часов, которые отводятся на изучение иностранного языка согласно плану практических занятий и самостоятельной работы курсантов;
- недостаток в полноценном количестве современных учебников и учебных пособий;
- недостаточное обращение к аудиовизуальным средствам и мультимедийным технологиям, которые способствовали бы рациональной организации образовательного процесса;
- отсутствие должной мотивации у курсантов к овладению иностранным языком из-за нехватки преемственности в звене «школа-академия», когда одна программа, повторяя другую, не открывает перед обучающимися неизведанных перспектив и возможностей в рассмотрении иностранного языка как средства получения ранее не приобретенных знаний.

Совокупная иноязычная подготовка курсантов может быть достигнута за счет действенного формирования учебного процесса по преподаванию иностранному языку в рамках академии.

В современной методике преподавания иностранного языка за основу нередко берется опыт предметно-языкового интегрированного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning) [3]. Это позволяет учащимся разви-

вать лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же образовательном контексте, в котором они образуют и совершенствуют общеобразовательные знания и навыки. Рассматриваемый метод формирует у молодых людей уверенность в своих силах, а также оказывает поддержку тем, кто недостаточно благополучно изучил языки традиционным способом [2, 325].

Метод CLIL обеспечивает ведение нескольких предметов, которые являются базовыми для курсантов на языке международного общения. Таким образом, у них вырабатывается сильная мотивация усваивать иностранный язык не только как средство общения, но и как необходимый инструмент в освоении будущей профессии. Кроме того, многие учебные заведения практикуют использование английского языка на международных конференциях, проводимых в их стенах, что требует достаточно высокого уровня владения языком не только среди курсантов, но и среди преподавателей.

Хотелось бы отметить, что на существующем этапе при внедрении метода CLIL в учебный процесс возникают некоторые проблемы. Наиболее существенным представляется то, что преподавателям иностранного языка не хватает знаний, необходимых для преподавания той или иной дисциплины, что приводит к необходимости получения второго специального образования в соответствующей сфере. Именно на этом основании образовательным учреждениям в нашей стране как никогда необходимы высококвалифицированные специалисты, умеющие читать лекции и проводить практические занятия во всевозможных областях науки.

Также нередки ситуации, когда преподаватели сталкиваются с довольно низким уровнем владения иностранным языком среди самих студентов – относительно небольшой процент выпускников средней школы способен воспринимать и впоследствии выдавать информацию на иностранном языке. К сожалению, в связи с ограничениями академических часов, преподаватели не успевают поднять знания курсантов на должный уровень.

В современных реалиях необходим постепенный, но действенный переход на новую методику преподавания, укрепление связей и преемственность образования между школами, средними профессиональными учебными заведениями и высшими учебными заведениями.

Курсанты должны не только хорошо владеть основным языком, но и иметь информацию о конкретных областях словарного запаса (военный перевод, медицинская и юридическая лексика); обладать знаниями в области военной терминологии как на русском, так и на английском языках; иметь представления о стране (в частности, о политической системе, религии, культуре, истории и т. д.); быть готовым к переводу в сложных боевых и климатических условиях и др.

Так, еще одна сложность в изучении иностранного языка – это необходимость запоминать большое количество новых слов. Эта трудность заключается не только в непосредственном запоминании терминов, но и в понимании их правильного значения.

В контексте вышеизложенного представляется достаточно интересным и действенным обращением к носителям языка во время занятий и (или) участие в обучении посредника-консультанта, который имеет сопутствующие профессиональные знания и языковые навыки, что является положительным опытом и методом к решению проблемы изучения английского как иностранного языка курсантами академии [1, 31].

Равным образом преподаватель может обратиться к использованию ассоциативного метода изучения словарного запаса, который эффективен при овладении неродным языком в любом возрасте развивающейся личности.

Цели использования ассоциативного метода в обучении иностранному языку – установить и расширить связи между различными понятиями, а также развить способность объяснять эти связи. В ситуации образовательного двуязычия сложность и несомненный интерес вызывают процессы, порождающие моделирование фрагмента мира средствами родного и иностранного языков, изучаемых в искусственной среде.

Однако как показывает практика многих методистов, чем ярче, оригинальнее (иногда абсурднее) ситуация, тем выше уровень запоминания слов.

В дополнение к рассмотренным существуют: метод «тихого» обучения (*the silent way*), метод опоры на физические действия (*total physical response*), лексико-переводной метод, интенсивные методы, метод погружения, правополушарный метод, метод частотного штурма, аналитико-имитативный метод, метод коммуникативных заданий (*task-based learning*), нейро-лингвистическое программирование (*neuro-linguistic programming*) и т. д. Однако применение большинства из перечисленных весьма затруднительно, в связи с тем, что учебные материалы, предусмотренные программой образовательного процесса, не предусматривают их внедрение.

Иностранный язык как учебная дисциплина в академии способствует развитию мыслительных процессов курсантов, улучшает их речевые способности, формирует навыки обучения, самообучения и контроля, повышает культуру умственного труда, вносит значительный вклад в подготовку будущего специалиста. В процессе занятий по дисциплине «Иностранный язык» немаловажную роль при этом играют методы обучения, которые могут положительно сказаться на результатах обучения курсантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Л. А., Архипова М. В., Ганюшкина Е. В., Делягина Л. К., Золотова М. Б., Мартыанова Т. В. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. – Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2012. – № 2. – С. 28–33.

2. Локтюшина Е. А., Сайтимова Т. Н. Предметно-языковое интегрированное обучение как подход к профессиональному образованию. – Волгоградский государственный социально педагогический университет, 2012. – № 1. – С. 324–328.

3. Халяпина Л. П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) [Электронный ресурс] // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – № 20. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-na-osnove-idey-predmetno-yazykovogo-integrirovannogo-obucheniya-clil> (дата обращения: 28.08.2020).

© Исакова А. Е.

УДК 378.016.811.112'24

Искандарова Г. Р., Уфимский юридический институт МВД России, д-р филол. наук, доцент

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ СПОНТАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

В настоящее время методы преподавания иностранных языков претерпевают большие изменения, которые связаны, во-первых, с малой эффективностью традиционных методик, ярким свидетельством чему может служить почти полное отсутствие навыков владения иностранными языками у целых поколений выпускников средних образовательных учреждений. Во-вторых, немаловажную роль играет общее изменение приоритетов в области обучения иностранным языкам: от установки на работу с текстом и письменный перевод, через усиленное внимание к постановке разговорных навыков, к попыткам овладения языком на основе изучения культуры носителей данного языка, когда основной акцент делается не на способности обучающегося «переводить» основные речевые штампы и, таким образом, не потеряться в иностранной гостинице, а на вхождение обучающегося в иную культуру, изменение – обогащение рефлексивной реальности обучающегося, развитие его мыслительных, рефлексивных способностей.

Иными словами, в настоящее время в рамках открытой модели образования получает развитие новый подход к задачам и целям обучения вообще и иностранным языкам в частности, что, в свою очередь, влечет за собой существенные изменения в методах преподавания. По мнению С. С. Шевелевой, открытой модели образования свойственны открытость образования будущему; интеграция всех способов освоения человеком мира; развитие и включение в процессы образования синергетических представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы, общества и др. В процессе образования происходит обращение к мировоззренческим и смысловым моделям, к различным информационным системам, развивается культура коммуникации, меняется роль обучающего (отмечается переход к совместным действиям в новых условиях в открытом, изменяющемся мире) [3].

Многие из вышеуказанных принципов могут быть реализованы в рамках вполне традиционных приемов обучения иностранному языку, при их весьма незначительной модификации. Это как раз тот самый случай, когда небольшое изменение процесса оказывает решающее влияние на качество конечного продукта.

Проанализируем традиционный прием преподавания как работу с лексическими темами, конечным продуктом которой выступает формирование готовности обучающегося «говорить на тему», адекватно используя лексику и грамматику соответствующего практического занятия, освоенные речевые конструкции, различные выражения и т. п. Этот прием, зарекомендовав себя как достаточно эффективный, присутствует в ряде российских учебных пособий и для начального этапа обучения иностранному языку, и для изучения второго иностранного языка, и в большинстве учебно-методических материалов по изучению специализированных областей типа «Deutsch für Juristen».

Действительно, в теории, в процессе подготовки и ответа по данному заданию обучающийся задействует практически весь свой запас речевых и языковых умений. На практике же текст «темы» учится стихом, знание которого впоследствии очень мало отражается на способности обучающегося говорить на данную тему. Иногда тема просто зазубривается, даже без ясного представления, о чем идет речь и, как правило, без понимания используемых в тексте грамматических конструкций. Ситуация усугубляется тем, что обучающийся не составляет «тему» на базе какого-то учебного текста, а переписывает ее со слов преподавателя; некоторые обучающиеся умудряются при этом записывать, используя русский алфавит. Однако даже на более продвинутых этапах обучения, когда уровень развития языковой личности вполне соответствует и степени трудности «тем» и самой задаче по свободному говорению в рамках одной из них, «ответ по теме» не переходит в «говорение», т. е. не выходит за рамки формального. В связи с этим намеченная программа по развитию речевых навыков не реализована: обучающийся оказывается не в состоянии обсуждать даже узкий круг вопросов в рамках «темы», часто затрудняется ответить на вопросы, направленные на понимание его высказывания по «теме». Основной трудностью на углубленной стадии обучения иностранному языку, как правило, является неспособность обучающегося сформулировать собственные мысли, хотя именно это умение и является одной из важнейших задач данного вида работы. Возьмем, например, ситуацию:

Обучающийся (отвечая «тему»): Ich möchte über unsere Hochschule erzählen. Ihre Hochschulgebäude befinden sich in verschiedenen Stadtteilen. Ich studiere an der Juristischen Fakultät, die über mehrere Lehrstühle verfügt. Ich bin auf meine Hochschule stolz.

Преподаватель: Warum sind Sie auf Ihre Hochschule stolz?

Обучающийся: Я даже не знаю.

Преподаватель: Vielleicht sind Sie auf die Hochschulbibliothek stolz, in der es eine Menge Bücher gibt?

Обучающийся: Ich bin auf die Hochschulbibliothek stolz. Nur die Direkt-

studenten dürfen hier Bücher ausleihen. Die Hochschule wurde in ... gegründet. ...

Мыследеятельность обучающегося не выходит за пределы пояса мысле-коммуникации. У говорящего нет ни предметного представления об описываемом явлении, ни собственного оценочного, критического или какого-либо другого отношения к предмету.

В приведенном случае высказывание по теме «Meine Hochschule» ведется из пояса мысле-коммуникации и никак не соотносится с личными представлениями рассказчика о том, что такое хороший университет, как он относится к университету, в котором учится, что в нем вызывает у обучающегося чувство гордости и т. д. Точно также отсутствие «картинки» описываемого в сознании приводит к тому, что по теме «Meine Familie» обучающийся делает следующее высказывание: Meine Mutter ist sehr attraktiv. Sie trägt helles Haar und hat schöne weiße Zähne. По сути, подобное формальное отношение к развитию речевых навыков имеет очень печальные последствия – приобщение к недуманию в порочном круге разговорных штампов.

На определенном этапе обучения (речь идет не о начальном этапе) одной из основных трудностей является работа во всех трех поясах мыследеятельности, когда нечто нужно представить, придумать, а затем выразить средствами иностранного языка. Причем основной акцент мы делаем именно на развитии навыков выражения мысли средствами изучаемого языка – это представляет трудность в связи с тем, что обучающиеся вообще не готовы выражать свои мысли, суждения, оценки на практических занятиях по иностранному языку; для них основной задачей является формальное, навязанное говорение, создающее видимость владения иностранным языком.

Отдельного обсуждения требует проблема рассмотрения речевой деятельности вне деятельности мыслительной.

Если преподаватель ставит перед собой цель действительного обсуждения какой-либо проблемы, а не проговаривание речевых клише, то ключевой становится именно подлинная заинтересованность обучающихся в обсуждаемом вопросе.

Даже в рамках одной учебной темы всегда можно выявить большой круг ее актуальных аспектов. Причем этот выбор должен осуществляться самими обучающимися под руководством преподавателя, который оказывает им необходимую помощь [1, 298]. Роль преподавателя при формировании навыков неподготовленной иноязычной речи сводится к созданию атмосферы доброжелательности, открытости и доверия на занятиях, к формированию у обучающихся чувства уверенности и удовлетворения, которое они должны испытывать от успешности выполнения речевой задачи [2, 88].

В настоящее время существует широкий доступ к различным информационным системам, огромный выбор материала на изучаемом языке. Особый акцент должен быть сделан на использовании Интернета для подготовки тематических высказываний, обсуждений. Так, например, во время изучения темы «Universitätsstudien» обучающиеся выступали с сообщениями об универ-

ситетах различных стран, условиях жизни и учебы, особенностях составления программ и т. п. Обучающиеся находили интересующую их информацию на различных сайтах Интернета и оформляли ее в высказывание. Несомненна важность использования аутентичного материала, усвоение новых страноведческих сведений, расширение кругозора, но ключевым положением для нас является то, что совершалось не незначительное изменение навязанного текста, а на основе своих интересов, вкусов, убеждений обучающийся выбирал тему, обсуждение которой для него полезно и важно. Именно личностно значимая речевая деятельность способствует формированию навыков спонтанной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Искандарова Г. Р. Об особенностях иноязычной подготовки сотрудников органов внутренних дел в системе повышения квалификации // Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы права и государства в XXI веке», г. Уфа, 23–24 апреля 2015 г. В 5 ч. : ч. 5 / под общ. ред. Ф. Б. Мухаметшина. – Уфа : УЮИ МВД России, 2016. – С. 294–300.

2. Соловьева И. Ю. Формирование навыков спонтанной иноязычной речи как составляющей профессиональной компетентности студентов высшей школы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : проблемы высшего образования. – 2019. – № 1. – С. 86–88.

3. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход). – М. : Магистр, 1997. – 47 с.

© Искандарова Г. Р.

УДК 378.016:811.161'1'33:004

Казанаева Л. И., Карагандинская академия МВД РК имени Б. Бейсенова

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

В настоящее время применение в процессе обучения информационных компьютерных технологий получило довольно широкое распространение. Всем известно, что «...основной целью информатизации системы образования Республики Казахстан является создание единой образовательной информационной среды в Республике Казахстан, позволяющей на основе использования новых информационных технологий повысить качество образования, обеспечить равные возможности гражданам на получение образования всех уровней и ступеней, а также интегрировать информационное пространство Республики Казахстан в мировое образовательное

пространство» [1]. Таким образом, тема внедрения в процесс обучения информационных компьютерных технологий является очень актуальной и требует разностороннего рассмотрения.

Ссылаясь на различные виды научных трудов и практику по внедрению новых технологий в процесс обучения, можно утверждать, что «... использование компьютерных технологий в учебном процессе может не только способствовать развитию личностных качеств, самостоятельности и творческих способностей курсантов, но и в значительной степени изменить всю технологию обучения» [1]. Другими словами, использование компьютерных технологий позволяет внедрять разнообразные новшества в процесс обучения и развивать личностные качества, интеллектуальные и коммуникативные способности обучающихся.

Всем известно, что XXI век – время высокоразвитых технологий, когда одно из главенствующих мест занимает информационное пространство, другими словами: передача, обработка и хранение информации.

Одно из главных значений информационного обучения – вовлечение всех курсантов в познавательный процесс. Преподаватель выполняет организаторскую функцию, так как именно он указывает направление для получения курсантами новых, качественных знаний.

В изучении государственного языка ключевым фактором является формирование коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение на казахском (государственном) языке. Главная цель преподавателя – обучить курсанта применять на практике теоретические знания, навыки коммуникабельности, особое значение уделив культуре языка и речи. Для развития коммуникативных навыков занятие должно основываться на двух и многостороннем общении. Курсанты должны не только понимать речь преподавателя и окружающих, но и правильно выражать и доносить свою мысль. Эта проблема является очень актуальной в связи с тем, что некоторые курсанты, имея достаточный словарный запас, отлично понимая речь окружающих, затрудняются поддержать беседу. А всему виной – психологический фактор – боязнь допустить ошибку при разговоре. Поэтому главной особенностью преподавания казахского языка в группах с негосударственным языком обучения является обучение коммуникативным навыкам и их развитие.

По словам комиссара полиции Германии, эксперта Совета Европы П. Ю. Шольца, «Слово является сильным мечом для офицера полиции» [2, 263]. В связи с этим, особое внимание нужно уделить культуре общения и речи в подготовке будущих офицеров.

На пути к достижению цели не обойтись без применения информационных компьютерных технологий. В связи с этим, необходимо рассмотреть наиболее значимые преимущества применения информационных технологий на учебных занятиях.

Применение на занятиях информационных компьютерных технологий [1]:

1. Формирует высокую степень мотивации, усиливает интерес к процессу обучения.
2. Повышает интенсивность обучения.
3. Позволяет достигнуть индивидуализации обучения.
4. Обеспечивает объективность оценивания результатов.
5. Увеличивает долю самостоятельной работы.

Учитывая разнообразие функций применения компьютерных технологий, необходимо более подробно остановиться на значимости и эффективности их использования при проведении занятий по языковым дисциплинам.

Применение компьютера и интерактивной доски позволяет развить языковую компетенцию курсантов, повысить творческий потенциал, расширить границы интеллектуальной, эстетической и информационной грамотности, тем самым увеличивает эффективность учебно-познавательного процесса в целом. Таким образом, компьютерные технологии являются незаменимыми в преподавании языковых дисциплин.

В применении информационных технологий широко используются элементы интеллектуальной игры, а также задачи, которые необходимо решить сообща, что позволяет проявить свою активную позицию, организовать применение навыков коммуникации, развить критическое мышление.

На занятиях по дисциплине «Казахский язык» часто применяются элементы телепередачи «Своя игра», содержащие разноуровневые задания.

После того, как курсанты правильно отвечают на все заданные вопросы, определяется тема занятия. На экране – только темы заданий и баллы, которые курсант получит, правильно ответив на вопрос. Вопросы скрыты. Курсант выбирает тему и баллы, а потом открывается вопрос. Тему и баллы курсант выбирает на государственном языке. Вопросы подразделяются по степени сложности. Самый простой вопрос оценивается в 10 баллов, самый сложный соответствует 40 баллам. Обязательным условием является то, что курсанты должны отвечать на вопрос грамотно, ответ на заданный вопрос должен быть полным. Рассмотрим примерный вариант вопросов интеллектуальной игры. Занятие проводится после изучения темы: «1.4 Системы управления страной. Президент. Парламент. Правительство. Суд».

Президент	Парламент	Правительство	Суд
10	10	10	10
<i>Назовите фамилию, имя, отчество Первого Президента Республики Казахстан.</i>	<i>Дайте определение понятию «парламент».</i>	<i>Дайте определение понятию «правительство».</i>	<i>Назовите высший судебный орган в Республике Казахстан.</i>

20	20	20	20
<i>В каком году Президентом Республики Казахстан был избран Касым-Жомарт Токаев?</i>	<i>Назовите палаты, из которых состоит Парламент РК, какие вопросы решают данные органы?</i>	<i>Назовите фамилию, имя Премьер-министра Республики Казахстан, с какого года он занимает данную должность?</i>	<i>Назовите фамилию, имя Председателя Верховного Суда РК, с какого года он занимает данную должность?</i>
30	30	30	30
<i>Согласно Конституции РК, какие требования предъявляются к претендентам на должность Президента РК?</i>	<i>Расскажите о структуре Парламента РК.</i>	<i>В каком году было образовано Правительство РК? Кем и на основании чего образуется Правительство?</i>	<i>Расскажите о структуре и составе Верховного Суда.</i>
40	40	40	40
<i>Какая статья Конституции РК называется «Президент», что в ней отражено?</i>	<i>Кем избираются депутаты Сената и Мажилиса?</i>	<i>Какие функции выполняет Правительство Республики Казахстан?</i>	<i>Назовите органы Верховного Суда.</i>

После того как курсанты полностью ответят на все вопросы, самостоятельно подсчитают свои баллы, определяется победитель и открывается тема нового занятия. С помощью этого задания за короткий промежуток времени можно оценить уровень подготовки к занятию, опросить всех курсантов группы. Данное задание связывает пройденный материал с определением новой темы занятия. Определяется тема нового занятия: «1.5 Правоохранительные органы Республики Казахстан. Образец деловых бумаг: Объяснительная».

При работе с терминами, которые связаны с профессиональной деятельностью, используется интерактивная доска. Работа с терминами включает в себя чтение слов и их запоминание. В качестве проверки выступает задание расположить термины в соответствии с переводом. Для закрепления изучения новых слов необходимо составить словосочетания, предложения.

После чтения текста проводится работа по определению глубины понимания теоретического материала путем составления вопросов. Работа проводится на интерактивной доске.

В качестве закрепления полученных знаний курсанты заполняют Венн диаграмму, в заключении применяется система «Insert».

На занятиях применяются элементы игры «Поле чудес» (с использованием интерактивной доски). Курсанты с интересом вращают барабан и выполняют разноуровневые задания, записывают ответ ручкой, проверяют, за правильный ответ получают баллы, которые после завершения игры самостоятельно суммируют и озвучивают свои результаты.

На занятиях широкое распространение получило задание «Математическая литература». Чаще всего используется для определения эпитафия, названия темы нового занятия, а также для развития мышления студентов. Данное задание может применяться на различных этапах урока. Задание интересно тем, что прослеживается связь математики и государственного языка (казахского). Задание представляет собой ребус, основанный на таблице умножения. Если по произведению правильно определить первый и второй множитель, на пересечении возникнут буквы, которые и будут играть ключевую роль в определении темы урока, его этапа, либо пословица, которая имеет важное значение для более глубокого раскрытия темы занятия. Рассмотрим пример задания. Зашифровать можно не только на казахском, но и на русском языке. Тогда у курсантов будет еще одно задание – перевести.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	м	х	с	х	з	б	у	а	д
6	а	а		к				к	а
7	щ	о	з	ы		К	е	в	
8		с	к	е				т	е
9	а		з	я			у		н

30	35	45	63	7	49	72
----	----	----	----	---	----	----

42	40	27	6	20	15	64	18	81	54
----	----	----	---	----	----	----	----	----	----

56

24	12	25	9	10	16	24	14	5
----	----	----	---	----	----	----	----	---

36	21	28	48	32
----	----	----	----	----

(Н. А. Назарбаев)

Вышеуказанные методы обучения и развития коммуникативных навыков применяются на занятиях по казахскому языку очень часто. Курсанты с интересом выполняют разноуровневые задания, быстро осваивают методы работы с интерактивной доской, проявляют высокую активность, стремятся получить самый высокий балл. Данная работа нацелена на результат и

предоставляет возможность за короткий период времени опросить всех студентов группы, выявить динамику в работе по изучению государственного языка, а также определить пробелы в знаниях.

Рассмотрев основные методы развития коммуникативных навыков, из данной статьи можно сделать следующие выводы:

- при проведении занятий по языковым дисциплинам одной из эффективных методик является применение информационных компьютерных технологий;

- особое внимание следует уделять культуре языка и речи будущих офицеров;

- необходимо развивать коммуникативные навыки наряду с интеллектуальными способностями, эстетической культурой личности и общества.

Итак, тема «Применение информационных компьютерных технологий как инструмент развития коммуникативных навыков» является одной из актуальнейших тем не только языковых, но и информационных, социально-гуманитарных, юридических дисциплин. В связи с этим, безусловно, данная тема найдёт свое отражение во многих научных трудах и особо подчеркнёт значимость развития коммуникативной компетенции в различных сферах деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Применение информационных технологий на уроках казахского языка [Электронный ресурс]. URL : 45minut.kz.

2. Сердюк Н. В., Власов Б. Е. Культура речи сотрудников органов внутренних дел в контексте коммуникативной культуры полицейского сообщества // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – М., 2018. – № 10 (803). – 294 с.

© Казаноева Л. И.

УДК 811.111.1'276.6:351.74:004.77

Казначеева Е. В., Академии управления
МВД России, канд. пед. наук, доцент

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

На современном этапе развития общества жизнь человека сложно представить без использования информационных технологий. Они проникают во все сферы нашего бытия, включая дом, образование, бизнес и т. д. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс выдвигает на первое место использование инновационных средств обуче-

ния, которые, с одной стороны, делают этот процесс более ярким, эффективным, а с другой – требуют серьезного подхода к их разработке.

По мнению ряда исследователей, наиболее важной отличительной особенностью учебного занятия в современном образовательном пространстве является использование электронных учебников [3, 146; 5, 87].

Попытки создания средств обучения, использующих возможности информационно-коммуникационных технологий, предпринимаются уже более пятидесяти лет. За этот период ученые и специалисты неоднократно обращались к теме электронного учебника, предлагая самые разные трактовки данного понятия. Однако анализ научной литературы свидетельствует, что на сегодняшний день нет единого толкования понятия «электронный учебник» как среди отечественных, так и среди зарубежных исследователей.

Первоначально электронные учебники создавались как простые версии печатных книг в формате PDF, которые сегодня называют «оцифрованными» книгами [1]. Некоторые авторы считают нецелесообразным сканирование традиционного учебника [7], однако, на наш взгляд, подобные версии книг имеют право на существование, так как, находясь в электронных хранилищах, они позволяют получить доступ к сведениям, которые в противном случае были бы недоступны.

Согласно проведенным исследованиям электронный учебник предоставляет пользователям принципиально новые возможности по сравнению с бумажными аналогами, так как обеспечивает возможность работы с аудиофайлами, видеороликами, различными инструкциями, интерактивными схемами, таблицами, энциклопедическими и справочными материалами, в том числе и других электронных учебников, при условии, что электронное устройство во время занятия подключено к сети Интернет [4; 5, 88].

В ряде работ делается различие между электронными версиями печатного учебника и электронными учебниками, не имеющими печатного прототипа. Мы полностью разделяем точку зрения М. А. Пенно, которая считает, что электронный учебник в настоящее время не способен в полной мере заменить привычный печатный аналог, к тому же полный отказ от бумажных изданий не ведет к повышению эффективности организации образовательного процесса, но разумное сочетание обоих средств обучения является оптимальным [4].

Учитывая сказанное выше приведем следующее определение: электронный учебник – это электронная версия печатного учебника (сетевой вариант в Интернете и / или на CDRом), повторяющая печатный прототип, расширяющая его возможности за счет гипертекстовой организации теоретической части, мультимедийных средств наглядности и встроенной обратной связи, позволяющей контролировать выполнение практических и контрольных заданий [2, 355].

Как известно, к структуре электронного учебника предъявляются особые требования, позволяющие ему использовать возможности обучения иностранному языку, которые недоступны бумажным изданиям. Так, по рекомендациям методистов, электронный учебник обязательно должен включать в себя три блока: информационный, тренировочный и контролирующий [6].

Информационный блок включает текстовый материал, презентации, часто в него входит электронный словарь. Тренировочный модуль электронного учебника содержит систему упражнений, нацеленных на отработку и закрепление языкового материала, формирование и развитие речевых умений и навыков. Контролирующий блок создает условия для самоконтроля обучающихся и / или их контроля со стороны преподавателя.

Однако анализ печатных учебников показывает, что большинство из них структурированы именно таким образом: они содержат богатый текстовый материал, часто снабжены поурочным и общим словарем, в них представлены схемы, таблицы, каждый учебник включает систему упражнений. Многие учебники содержат контрольные вопросы и тестовые задания и, в том числе и предназначенные для самоконтроля, так как для них авторами указываются правильные ответы. Более того, ряд печатных изданий сопровождается дисками с аудио- и видеоконтентом.

В связи с вышеизложенным перед разработчиками электронных учебников встает ряд вопросов: чем отличается процесс создания электронного учебника от процесса создания традиционного печатного учебника? Будет ли электронная версия печатного учебника полноценным ЭУ, даже если она дополнена мультимедийным контентом?

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой одним из ключевых принципов, лежащих в основе создания электронных учебников, является концепция гипертекста, фактически обеспечивающая новые дидактические возможности таких материалов. Несомненно, что традиционный для гипертекстовых систем интерфейс, инструментальные средства, которые позволяют создавать различные активные элементы, предоставляющие легкий и быстрый доступ к разделам учебника, обеспечивают высокую степень интерактивности работы обучаемых. В результате многочисленных исследований было установлено, что внимание обучаемых во время работы с обучающей интерактивной программой на базе мультимедиа, как правило, удваивается, поэтому время необходимое для изучения конкретного материала сокращается в среднем на 30 %, а приобретенные знания сохраняются в памяти значительно дольше [4].

Нельзя не отметить, что создание электронного учебника представляет собой сложную задачу. Многие электронные учебники при ближайшем рассмотрении оказываются, по сути, обычным линейным учебником, представленным в электронном формате и содержащим мультимедийные файлы и гипертекстовые ссылки, необходимые только для перехода от одного вида работы к другому.

С одной стороны, это обусловлено тем, что попытки непосредственного преобразования линейных текстов в гипертекст не приводят к успеху. Действительно, при формальном подходе (например, при автоматическом переносе глав и параграфов линейного текста в структуру гипертекста) получается всего лишь электронная имитация, а не настоящий гипертекст. Гипертекст должен сразу создаваться именно как гипертекст, а не представлять собой сумму отдельных текстов, поскольку при погружении в гиперсреду рождается новое качество текста, появляются свойства, не присущие обычным печатным текстам. Таким образом, гипертекст представляет собой коммуникативную единицу более высокого порядка по сравнению с обычным линейным текстом, что необходимо учитывать при обучении иностранному языку.

С другой стороны, нельзя забывать о том, что для создания электронного учебника требуются знания, навыки и умения использования или даже разработки программных продуктов, которыми зачастую не обладает специалист гуманитарного профиля. В этом случае для того, чтобы в полном объеме реализовать потенциал, который предлагают мультимедийные технологии, электронный учебник должен разрабатываться не только автором (специалистом в области иностранного языка), но и программистом.

Подводя итог вышеизложенному, можно констатировать, что электронный учебник более эффективен по сравнению с обычным печатным изданием, в нем заложен богатый потенциал, дающий принципиально новые возможности обучения иностранному языку. Такие его характеристики, как нелинейность, открытость, мультимедийность, интерактивность, разнообразность, большие возможности для самоконтроля, выбор индивидуальной траектории обучения и т. д., удовлетворяют информационных потребности и интересы обучающихся и, как следствие, делают процесс обучения более результативным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Nelson M. R. E-Books in Higher Education : Nearing the End of the Era of Hype? EDUCAUSE Review. – 2008. – 43 (2). – P. 40–42. – URL: <https://www.learntechlib.org/p/102245/> (access date: 17.08.2020).

2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Коблова Д. В., Косарева С. А. Электронный учебник как инновационное средство в образовательном процессе // Актуальные задачи педагогики (II) : Материалы Международной заочной научной конференции. – Чита : Изд-во Молодой ученый, 2012. – С. 146–147.

4. Пенно М. А. Преимущества и недостатки электронных учебников [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S7. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76090.htm> (дата обращения: 23.08.2020).

5. Сопова А. С., Николаева Н. И., Николаев А. А. Применение электронного учебника в образовательном процессе военного вуза // Интерактивная наука. – 2017. – № 3 (13). – С. 87–90.

6. Широбокова М. В. Возможности электронных учебников в эффективном обучении иностранному языку // Текст. Книга. Книгоиздание. – 2013. – № 2 (4). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-elektronnyh-uchebnikov-v-effektivnom-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 24.08.2020).

7. Явич М. П. Электронный учебник, его преимущества и недостатки [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/10/16884> (дата обращения: 23.08.2020).

© Казначеева Е. В.

УДК 378.016:811.161.1'271.12

Каримова Т. С., Восточно-Сибирский институт МВД России, канд. пед. наук, доцент

К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ У СЛУШАТЕЛЕЙ, ПРОХОДЯЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Непрерывное языковое образование в области русского языка как государственного на всех уровнях системы образования, создание моделей языкового обучения является в настоящее время одним из приоритетных направлений в подготовке профессиональных кадров в системе образования МВД России.

Для языковой подготовки слушателей, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел на должности сотрудников подразделений полиции, проходящих профессиональное обучение, важным фактором является ориентированность на профильность в обучении с учётом опоры на языковой опыт слушателей, на уровень знаний в области русского языка, а также полученного ими образования: среднего общего, среднего профессионального и высшего. Следует отметить, что учебная дисциплина «Русский язык в деловой документации. Культура речи» включена в ОППО (основная программа профессионального обучения) для всех категорий слушателей, независимо от наличия у них профильного образования (на базе юридического или неюридического образования), уровня образования (среднего общего, среднего профессионального, высшего) и реализуется в количестве

30 часов. Это, несомненно, крайне мало даже для того, чтобы скорректировать имеющиеся у слушателей знания по вышеназванной дисциплине.

По мнению Е. А. Поповой, «особенность лингвистических дисциплин в вузовском преподавании заключается в том, что преподается не система языка, а его «использование», «употребление» в общественной жизни, и вузовские аудитории всегда дифференцированы социально: по специальностям, профессиям, направлениям общественной деятельности, к которым готовит своих студентов тот или иной вуз» [6].

В ходе преподавания учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации. Культура речи» для слушателей, обучающихся по образовательным программам «Основная программа профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц среднего и старшего начальствующих составов, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел по должности служащего «Полицейский» и «Основная программа профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц младшего и среднего начальствующих составов, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел по должности служащего «Полицейский», ежегодно проводится тестирование на определение уровня сформированности орфографических и пунктуационных навыков.

Согласно полученным данным в ходе тестирования мы выделили четыре уровня сформированности орфографических и пунктуационных навыков у слушателей, проходящих обучение по вышеназванным программам: низкий, средний, выше среднего и высокий.

Уровни сформированности орфографических и пунктуационных навыков у обучающихся по программам профессионального обучения представлены в таблице.

Высокий уровень сформированности орфографических и пунктуационных навыков.	Обучающимися данного уровня в письменной речи в тексте диктанта объемом 200 слов, при самостоятельном выполнении заданий, создании текста, допускается по одной орфографической, пунктуационной ошибке; или 2 пунктуационные при отсутствии орфографических.
Выше среднего уровня сформированности орфографических и пунктуационных навыков.	Обучающимися данного уровня в письменной речи на 200 слов текста диктанта, при самостоятельном выполнении заданий, создании текста, допускается 2 орфографические, 2 пунктуационные ошибки, или 1 орфографическая и 3 пунктуационные, или 4 пунктуационные при отсутствии орфографических.

Средний уровень сформированности орфографических и пунктуационных навыков.	Обучающимися данного уровня в письменной работе на 200 слов текста диктанта, при самостоятельном выполнении заданий, создании текста, допускается 4 орфографические и 4 пунктуационные ошибки, или 3 орфографические и 5 пунктуационных, или 7 пунктуационных при отсутствии орфографических.
Низкий уровень сформированности орфографических и пунктуационных навыков.	Обучающимися данного уровня в письменной работе на 200 слов текста диктанта, при самостоятельном выполнении заданий, создании текста, допускается более 5 ошибок: 6 орфографических и 6 пунктуационных ошибок, 7 орфографических и 5 пунктуационных или 5 орфографических и 7 пунктуационных.

Следует отметить, что в основном слушатели имеют средний уровень сформированности орфографических и пунктуационных навыков. И это объяснимо в условиях кризиса современной речевой культуры, снижения качества обучения русскому языку в общеобразовательной школе, что, несомненно, оказывает негативное воздействие на формирующуюся молодежь, из которой в дальнейшем складывается контингент образовательных организаций, осуществляющих подготовку по программам высшего образования [4].

Но тем не менее анализ результатов показал, что слушатели (95 %), независимо от категории, оценивают роль языковой подготовки для своей профессиональной деятельности как «важную», «значимую», «необходимую», «нужную», «первостепенную», «высокую», «основополагающую», и хотели бы совершенствоваться в этой области. Слушатели отмечали, что «при прохождении первоначального обучения хотелось подкорректировать правописание, поскольку писать с ошибками стыдно... перед коллегами, начальником, гражданами, с которыми приходится общаться»; «при прохождении первоначального обучения хотелось бы научиться грамотно общаться»; «владение навыками профессионального общения важно для сотрудника полиции, ведь он постоянно общается с разными людьми»; «языковая подготовка, как правило, была в школьные годы, а потом немного в студенческие и ей, к сожалению, не придавали значение, считали, что компьютер все исправит», «не хватает знаний по русскому языку, хотелось бы ликвидировать пробелы в своих знаниях при изучении данной дисциплины» (из ответов слушателей) [5].

В нашей работе мы остановимся на вопросе повышение уровня сформированности орфографических и пунктуационных навыков у слушателей, обучающихся по программам профессионального обучения.

Курс изучения учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации. Культура речи» построен с учётом принципов системности, доступности, перспективности, преемственности между разделами. Предполагается, что работа по орфографии ведётся на грамматической основе. Далее при изучении правил пунктуации также продолжается формирование и совершенствование орфографических навыков.

По нашему мнению, для достижения цели – совершенствования орфографической и пунктуационной грамотности у слушателей, обучающихся по программам профессионального обучения, – используется концентрический метод подачи учебного материала. Использование концентрического метода позволяет изучать материал по тематическим блокам. Теоретический материал содержит только ведущие правила. Практические задания содержат профессионально ориентированный лексико-грамматический материал и предполагают дифференцированную работу, индивидуальную, коллективную, по применению полученных теоретических знаний, в целях формирования прочных умений и навыков, готовности к самостоятельной актуализации имеющихся знаний при решении орфографических и пунктуационных задач.

Для корректировки орфографических и пунктуационных навыков слушателей, по нашему мнению, целесообразно использовать метод грамматических алгоритмов. Так, по мнению С. Н. Карамышевой, «в обобщённом виде он может быть представлен в следующем виде: правило – фиксированные действия – графическое создание правильного результата. Метод грамматического алгоритма может использоваться, например, на уровне создания собственных предложений, когда отрабатывается конструирование предложений с деепричастным оборотом. Поскольку в предложении с деепричастным оборотом обязательно наличие подлежащего, к которому относится основное и дополнительное действие, слушателям предлагается закончить предложения, имеющие в своем составе деепричастный оборот, например: «*Проверив факты, ...*», «*Изучив материалы дела, ...*», «*Опасаясь погони, ...*» [3].

Метод алгоритма также используется при обучении слушателей составлению документов. Выделяют несколько этапов в работе по созданию документов: ориентировка, планирование, реализация и контроль.

На первоначальном этапе – ориентировка – обучающемуся следует в сложившейся ситуации (устройство на работу, неявка на службу, доклад о проделанной работе и т. д.) определить жанр будущего текста (заявление, объяснительная записка, докладная записка). На следующем этапе – планирование – в его сознании возникает модель создания документа, его композиционная схема, а также при этом активизируются знания о текстовых нормах (форме документа, его жанре, сумме реквизитов и их расположении). На третьем этапе – этапе реализации – происходит непосредственное оформление документа, в ходе чего актуализируются знания о стилистических и

языковых нормах делового письма. На этапе контроля обучающийся сверяет полученный текст с образом текста-модели, которой уже был выработан ранее при анализе готовых документов и теперь хранится в памяти.

По мнению О. Д. Митрофановой, «овладеть навыками и умениями в создании официально-деловых текстов (документов) можно при выполнении различных упражнений. Для этого используются упражнения следующих типов, традиционно выделяемых в методической литературе:

1) условно-коммуникативные (с лексической, морфологической, синтаксической направленностью), ориентированные на усвоение языкового материала, формирующие рецептивные навыки и умения;

2) собственно-коммуникативные, направленные на развитие речи на основе усвоенных языковых явлений, способствующие формированию продуктивных навыков и умений» [2].

Основная дидактическая задача, стоящая перед преподавателями-русистами при изучении делового письма, как считает С. А. Алентикова, заключается в формировании у обучающихся определенных речевых операций, доведенных до уровня совершенства (навыков), которые должны перерасти в умения [1].

Практические задания, используемые на занятиях, должны содержать профессионально ориентированный языковой материал, предлагать для обсуждения ситуации, с которыми слушатели непосредственно сталкиваются в своей профессиональной деятельности: при общении с различными категориями граждан, во всевозможных ситуациях профессионального общения с коллегами, начальством, подчиненными. Вследствие этого перед преподавателем встаёт задача – научить слушателей выбирать и использовать необходимые языковые средства для определённой ситуации общения (устной или письменной), учитывая личностные особенности собеседника в устном речевом взаимодействии [5].

Таким образом, повышение уровня сформированности орфографических и пунктуационных навыков у слушателей, проходящих профессиональное обучение, будет происходить не только посредством усвоения новых знаний, но и корректировки полученных ранее, приобретения опыта их применения в процессе учебного занятия, формирования отношения к своей профессиональной деятельности с точки зрения коммуникативной компетентности, влияния на профессиональное сознание, где результат, по определению К. Ф. Седова, успешная языковая личность, т. е. «человек, способный совершать речевые поступки» [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алентикова С. А. Изучение делового письма // Вестник РГПУ. – 2003 – № 4.

2. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи : проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М. : Русский язык, 1976. – 199 с.

3. Карамышева С. Н. Профессионально ориентированная языковая подготовка взрослых в структуре внутриведомственного обучения Министерства внутренних дел России // «Русское слово в многоязычном мире». Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. – 2019. – С. 1083–1087.

4. Каримова Т. С. Формирование у сотрудников ОВД навыков профессиональной коммуникации на этапе прохождения первоначального обучения // Правоохранительные органы : теория и практика. – Екатеринбург : Изд-во Уральский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. – № 1. – С. 126–128.

5. Каримова Т. С. К вопросу о совершенствовании навыков профессиональной коммуникации сотрудников правоохранительных органов // Правовестник. – Уфа : Изд-во Автономная некоммерческая организация «Исследовательский центр информационно-правовых технологий», 2019. – № 5 (16). – С. 14–18.

6. Попова Е. А. Современные проблемы юридического образования в России // Юридическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 43.

7. Седов К. Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта) // Седов К. Ф. Вопросы стилистики. Язык и человек. – Саратов, 1996. – № 26. – С. 8–14.

© Каримова Т. С.

УДК 378.016: 811.111.1'276.2'24

Кононенко А. П., Ростовский юридический институт МВД России, канд. филол. наук

ПРЕПОДАВАТЕЛИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КАЧЕСТВЕ ЭКСПЕРТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО КОНТЕНТА

Существует широкий консенсус по поводу того, что преподаватели высших учебных заведений должны быть экспертами по содержанию и освоению преподаваемого предмета. Важность роли эксперта в этом вопросе подчеркивается в многочисленных исследованиях, например, Hill 2005, Loewenberg Ball 2008 [3], Kleickmann 2013 [4], и во многих странах эта роль является неотъемлемой частью профиля компетенции преподавателя. Роль эксперта по предмету связана со знанием предмета, который он должен преподавать. По данным исследователей, существует семь видов знаний, которыми должны обладать преподаватели: содержание знаний, общие педагогические знания, знание учебных программ, знание педагогического содержания, знания обучающихся, знание образовательного контекста и знание образовательных целей. Эта статья посвящена первому виду знаний. Автор дает определение

содержанию знаний как «теорий, принципов и концепций конкретной дисциплины». Эти базовые знания относятся к начальному обучению педагога (во всех его формах), а затем к непрерывному его образованию.

Существует связь между знанием содержания и знанием педагогического содержания. Автор определяет это следующим образом: педагогическое знание содержания представляет собой связь содержания и педагогики в понимании того, как конкретные темы, проблемы или вопросы организованы, представлены и адаптированы к различным интересам и способностям обучающихся и как представлены для обучения. В зависимости от знаний преподавателя происходит суждение о том, какой подход является наиболее адекватным, принимая во внимание особенности обучающихся и междисциплинарную связь. Помимо этого преподаватель также должен знать, как он может контролировать и оценивать обучающихся. В некоторых учебных программах для преподавателей большое внимание уделяется функционирующим дисциплинарным компонентам. В основном это касается интегрированных программ подготовки преподавателей иностранных языков, в которых содержание знания и педагогические знания тесно связаны. Другие учебные программы основаны на предположении, что конкретное знание содержания уже было приобретено до начала обучения, тем самым сосредоточивается, в основном только на конкретных педагогических и дидактических знаниях (единицах). Такой подход относится к (аспиранту) преподавателю образовательных программ, в которых основное внимание уделяется педагогическому содержанию знаний, так как предполагается, что содержание знания самого предмета уже приобретено [2]. В этой статье автор сосредоточивается на опыте, который он можем ожидать от преподавателей английского языка как иностранного. Преподаватели языка владеют знанием базового предметного содержания: с одной стороны, со знанием самого целевого языка, его базовыми лингвистическими знаниями, включая в себя не только устные и письменные компетенции, а также аналитическое понимание лексики, грамматики и языковой прагматики; они могут сразу определить «ошибки», стоящие за обучением, и предложить адекватное исправление. С другой стороны, ожидается, что преподаватели языка владеют пониманием и применением межкультурных отношений и компетенции. Культурный уровень знания преподавателя языка поможет обучающимся заложить положительное фундаментальное понимание путем освоения обучающимися предмета через знания и опыт, тем самым стимулируя более высокий уровень межкультурной компетенции [1]. Такой системный подход и обогащение культурного понимания в течение нескольких лет обучения будет оказывать согласованность и гармоничность в изучении языка. Для достижения этих целей преподаватели языка должны развивать свои собственные конкретные знания, отношения и компетенции.

Преподаватели языка в основном обучаются как «преподаватели предмета», а не как «преподаватели языка и культуры языка». Следовательно, знания, навыки и компетенции, которые они приобретают в течение своего

обучения, в первую очередь направлены на эффективную организацию обучения иностранному языку, а культурный элемент остается не тронутым. В этой статье основное внимание уделяется приобретению базовых культурных знаний. Автор утверждает, что это только первый шаг на пути к конечной цели, то есть обучение наших преподавателей должно быть направлено на развитие собственной междисциплинарной культуры и навыков преподавания иностранных языков. Тем не менее необходимо проработать подходы к знаниям, прежде чем рассматривать более широкую проблему их приобретения (меж) культурных компетенций.

В рамках программы изучения иностранного языка и культуры должно быть предоставлено глубокое понимание языка и культуры, а также навыки поиска, анализа и применения информации в качестве преподавателя языка или на других должностях, требующих языковой экспертизы. Акцент учебной программы должен делаться на современный язык и культуру, и автор подчеркивает, как в преподавании, так и в исследованиях, важность общения с различными культурами. Преподаватель иностранного языка также может улучшить свой индивидуальный набор компетенций и навыков, необходимых для работы с выбранными второстепенными предметами. В промежуточных и углубленных изучениях необходимо сфокусироваться на специализированных подходах изучения языка и культуры, а именно: для курсантов изучающих иностранный язык, необходимо выделить основные междисциплинарные области, такие как психологическая, социальная и правовая. Обучение иностранным языкам курсантов следует возложить на действительно профессионально подготовленного преподавателя с углубленными знаниями своего предмета и с расширенными знаниями междисциплинарных дисциплин. Преподаватели иностранных языков в вузах считают, что профессионально ориентированная подготовка будущих педагогов не ограничена изучением специальной лексики и грамматики, она должна отражать соотношение со специальными профильными дисциплинами. Специфика такого обучения предполагает интеграцию иностранного языка и профильных предметов, что означает контент и язык комплексного обучения.

В этой статье рассказывается о предпринятых усилиях по развитию базовых знаний содержания в процессе дидактики иностранного языка, с целью улучшения базовых культурных знаний преподавателей. Важность знаний по конкретным дисциплинам была подчеркнута в нескольких исследованиях, поэтому следует обратить внимание на этот аспект в педагогическом образовании. Не следует принимать как должное, что будущие преподаватели иностранных языков имеют достаточные знания по конкретным дисциплинам. Преподаватели языка обладают знаниями конкретной дисциплины, включающей в себя как лингвистические, так и культурные элементы, и чтобы улучшить базовые культурные знания будущих преподавателей иностранного языка, был разработан собственный подход к самоанализу с учетом всех необходимых компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евдокимова М. Г. Язык для специальных целей в социокультурном контексте профессии / М. Г. Евдокимова // Языки в современном мире : Материалы IX ежегодной Международной конференции, 23–25 мая 2010 года, Томск. гос. ун-т. – Томск : Томский государственный университет, 2010. – С. 113–114.
2. Исаева Т. Е. Проблема функциональной устойчивости компетенций обучающихся вузов // Общество : социология, психология, педагогика. – 2017. – № 2. – С. 59–61.
3. Hill H., B. Rowan & D. Loewenberg Ball. Effects of teachers mathematical knowledge for teaching on student achievement // American Educational Research Journal. – 2005. – 42:2. – P. 371–406.
4. Kleickmann T., D. Richter, M. Kunter, J. Elsner, M. Besser, S. Krauss & J. Baumert. Teachers Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge. The Role of Structural Differences in Teacher Education // Journal of Teacher Education. – 2013. – 64:1. – P. 90–106.
5. Synergies of English for Specific Purposes and Language Learning Technologies (Eds. N. Stojković, M. Tošić and V. Nejković). Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2017.

© Кононенко А. П.

УДК 811.161.1'276:351.74'271.14

Кузнецова С. М., Тверской филиал Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя, канд. филол. наук

КУЛЬТУРА РЕЧИ СОТРУДНИКОВ ОВД: ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ И ПУТИ ИХ УСТРАНЕНИЯ

Проблема повышения культуры речи сотрудников органов внутренних дел не теряет актуальности в течение длительного времени. Язык человека – показатель образованности последнего, его развития, профессионализма. По словам лингвиста Е. Н. Ширяева, «культура речи – это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [4, 15]. Для эффективного речевого взаимодействия речь сотрудника полиции должна не только удовлетворять композиционным и стилевым требованиям – быть точной, логичной, ясной, стилистически однородной, но и соответствовать нормам современного русского литературного языка.

При устной коммуникации прежде всего обращают на себя внимание орфоэпические ошибки. В ходе анализа языкового материала было выявлено, что для речи сотрудников ОВД характерно произнесение с нелитературным ударением таких «профессиональных» слов, как *возбуждено (дело), квартал, намерение, принудить, осведомиться, обеспечение, осуждённый, умерший, ходатайствовать, ходатайство* и др. Акцентологические нормы являются более сложными для соблюдения, чем нормы орфографические или пунктуационные, ввиду того что они не имеют средств «диктата» и по своему характеру являются рекомендательными, обладают вариативностью. Специалист в области фонетики и орфоэпии С. К. Пожарицкая отмечает, что «орфоэпия... усваивается путем подражания и действует в сфере фонетической автоматике, то есть в «темном поле» сознания, почти не подконтрольном говорящему» [2, 142]. Следовательно, одной из задач курса «Культура речи» является овладение орфоэпическими нормами русского языка, изучение основных тенденций постановки ударения (например, сохранение ударения на том же слоге, что и в начальной форме слова, перенос ударения на окончание в глаголах женского рода и т. п.). Иными словами, нужно стремиться к тому, чтобы произносительные нормы перешли в «светлое поле» сознания обучающихся.

В письменной речи, в различных процессуальных и служебных документах (постановлениях, рапортах, протоколах, письмах и проч.) на первый план выходят орфографические и пунктуационные ошибки.

Поскольку сегодня большая часть деловых документов составляется посредством использования текстовых редакторов, многих орфографических ошибок удастся избежать. Действительно, если правописание лексемы не зависит от контекста или мы имеем дело со словарным словом, можно смело полагаться на рекомендации компьютерной программы. Однако русский язык сложен тем, что очень часто при выборе правильного написания слова необходим тщательный анализ предложения. Так, например, слитное / раздельное написание НЕ у именных частей речи и отадективных наречий зависит от наличия слов, усиливающих отрицание, у причастий – от наличия зависимых компонентов; выбор между одной и двумя Н у причастия также зависит от наличия зависимого слова. Таким образом, для правильного написания подобных слов нужно знание соответствующих правил, знание морфологии, умение анализировать языковой контекст.

Изучение языкового материала показывает, что наиболее частотными орфографическими ошибками в письменной речи сотрудников ОВД как раз являются нарушения правил, связанных с навыком анализа текста: правописание производных предлогов и союзов, НЕ с различными частями речи, правописание сложных слов.

Среди пунктуационных ошибок мы имеем дело либо с отсутствием знака препинания (как правило, запятой), либо с постановкой лишнего. Исследователи справедливо отмечают, что типичными ошибками в офи-

циально-деловых документах являются: пропуск запятых при обособленных определениях, выраженных причастными оборотами, и обстоятельстве, выраженных деепричастными оборотами и / или производными предлогами с существительными типа *несмотря на...*, отсутствие знаков препинания при вводных словах и конструкциях, постановка лишних запятых между подлежащим и сказуемым, отсутствие знаков препинания между частями сложносочиненного и сложноподчиненного предложения [1, 75].

Во избежание подобных ошибок нужно учиться «видеть» синтаксическую структуру предложения, правильно выделять грамматическую основу. Кроме того, при расстановке знаков препинания нельзя полагаться на интонацию, поскольку базовым принципом русской пунктуации является формально-грамматический принцип, а не интонационный.

Помимо орфоэпических, орфографических и пунктуационных ошибок есть такие нарушения норм русского литературного языка, которые охватывают сразу и устную, и письменную речь, – лексические и грамматические (морфологические, синтаксические) ошибки.

Лексические ошибки, встречающиеся в текстах официально-деловых документов, как правило, связаны с нарушением лексической сочетаемости слов. Например: *мне нанесли обиду, на лице видны телесные повреждения* и т. п. Кроме того, в письменной речи сотрудников органов внутренних дел нередки случаи тавтологии (*следовательно, из материалов дела следует...*) и плеоназма (*в период времени*). Стоит отметить, что часто в официально-деловых документах тавтология является оправданной, поскольку данный стиль речи предполагает объективность, прозрачность и однозначность.

Среди морфологических грамматических ошибок частотными являются ненормативное образование форм множественного числа именительного падежа (*рапорта, выговора*) и родительного падежа существительных (*пятьдесят грамм вещества белого цвета; площадью десять гектар*), ошибки при склонении числительных. Устранение данных ошибок возможно только путем заучивания соответствующих правил образования форм различных частей речи, а также обращения к справочникам русского языка и словарям трудностей.

Среди синтаксических грамматических ошибок типичными являются употребление неправильной падежной формы с производными предлогами. Наибольшую сложность вызывает предлог «по» в значении времени. Как известно, данный предлог должен употребляться с предложным падежом (*по прибытии*), но, к сожалению, частотно использование данного предлога с дательным падежом (*по прибытию*), что является грубой ошибкой.

Кроме того, в текстах официально-деловых документов частотны ошибки, вызванные нарушением порядка слов, неграмотное употребление

деепричастных оборотов (нарушение правила односубъектности), нарушение согласования между подлежащим и сказуемым, нарушение в построении сложного предложения. Синтаксические ошибки являются неочевидными – нужно вырабатывать навык тщательной проверки текста для их нахождения и исправления.

Исследователи отмечают, что среди всех видов ошибок первое место занимают ошибки орфографические. Так, Ю. А. Воронцова и Е. Ю. Хорошко пишут о том, что в изученных ими текстовых фрагментах 47 % среди выявленных нарушений норм русского литературного языка занимали ошибки орфографические, 24 % – пунктуационные, 22 % – грамматические, 7 % – лексические [1, 77]. С этой точкой зрения можно поспорить. Практика показывает, что наиболее частотными являются пунктуационные ошибки: при выборе правильного написания слова немаловажную роль играет его графический образ: часто пишущий помнит, как выглядит слово, и выбирает правильный вариант написания, кроме того, можно обратиться к словарю или справочным источникам. Расстановка знаков препинания, к сожалению, часто происходит «по наитию», а не с опорой на знание соответствующих правил. Обращение к справочной литературе не помогает, поскольку для применения правила необходимо понимание синтаксической структуры предложения.

Таким образом, мы видим, что речь сотрудников органов внутренних дел далека от совершенства. Необходимо прилагать усилия для овладения нормами русского литературного языка на всех его уровнях – от фонетики до синтаксиса. Сотрудники, стремящиеся исполнять свои должностные обязанности профессионально, должны обладать не только высокой специальной, физической и морально-психологической подготовкой, но и необходимыми знаниями в области русского языка и культуры речи. Поэтому считаем возможным и необходимым включить испытание по культуре речи в ежегодную итоговую проверку сотрудников ОВД на профессиональную пригодность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцова Ю. А., Хорошко Е. Ю. Типичные ошибки в письменной речи сотрудников полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 1 (72). – С. 74–78.
2. Князев С. В., Пожарицкая С. К. Современный русский язык. Фонетика, орфоэпия, графика и орфография – М. : Гаудеамус, 2011. – 431 с.
3. Носкова Л. Г. Типичные ошибки в речи сотрудников органов внутренних дел : словарь. – М., 2011. – 167 с.
4. Ширяев Е. Н. Культура речи как особая теоретическая дисциплина // Культура русской речи и эффективность общения. – М., 1996. – С. 13–38.

© Кузнецова С. М.

Малахова М. Н., Омская академия
МВД России, канд. филол. наук, доцент
Смердина Е. Ю., Омская академия
МВД России, канд. филол. наук, доцент

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Оценивание знаний, умений и навыков обучающихся является неотъемлемой частью всего процесса обучения в образовательной организации высшего профессионального образования. Это положение в равной степени актуально и для изучения дисциплины «Иностранный язык», нацеленной на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, ориентированной на специфику будущей профессиональной деятельности и потенциальную имплементацию иноязычного лексикона в профессиональные сферы деятельности и профессиональную коммуникацию на одном из иностранных языков.

При обучении разных категорий субъектов образовательного процесса контроль уровня сформированности общекультурных, профессиональных и универсальных компетенций вызывает необходимость глубокого и всестороннего анализа методики тестирования и составления комплекса различных видов тестов и тестовых заданий, дополняющих профессионально ориентированное обучение иностранному языку в Омской академии МВД России.

Проверка уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, проводимая путем тестирования в процессе поэтапного освоения английского языка для специальных целей, позволяет конструировать учебный процесс, корректировать и предвосхитить конечный результат владения всеми видами речевой деятельности на английском языке. От объективного, содержательного и регулярного тестирования, проводимого на основе методики составления и выполнения разноплановых тестов, разработанной преподавателями английского языка ОМА МВД России, зависит объективность, целенаправленность и эффективность процесса обучения английскому языку. Методика проведения тестирования включает анализ структуры и содержания тестов по различным видам речевой деятельности, методические рекомендации по их выполнению и комплекс практических заданий, представленных в виде практикума – сборника тестов, предназначенного для тестирования субъектов образовательного процесса в комбинированных формах.

Контроль знаний по иностранному языку осуществляется различными способами, ведущим из которых является комбинированное тестирование, включающее традиционные формы: «бланковые тесты («бумага и каран-

даш»)» и дистанционное тестирование в режим on-line и off-line. Тестирование представляет собой форму диагностики уровня знаний, имеющихся у испытуемых, включает измерение навыков и умений, полученных обучающимися в процессе изучения дисциплины, проводится с применением тестов, результаты которых дают оценку уровня подготовки тестируемых.

Многообразие тестов и специальных тестовых заданий, разработанных для проверки знаний, умений и навыков, определяются рядом факторов, в том числе: целями тестирования, категорией тестируемых, содержанием и полнотой тестовых заданий, контролем отдельных видов речевой деятельности, тематикой тестов, видом и формулировкой заданий. Тестовый контроль успеваемости и качества подготовки может с успехом применяться для любого вида проверки полученных знаний, включая диагностическую, текущую, промежуточную и итоговую аттестации.

Лингводидактическое тестирование, осуществляемое на практике, определяет уровень сформированности иноязычной компетенции у разных категорий обучающихся и нацелено на: 1) диагностику базового уровня владения иностранным языком выпускниками средней школы; 2) определение уровня и результатов усвоения учебных тем в процессе их изучения в академии; 3) оценивание уровня сформированности умений и навыков, приобретенных обучающимися по определенным видам речевой деятельности; 4) определение уровня обученности тестируемых на промежуточном этапе формирования иноязычной коммуникативной компетенции; 5) диагностику овладения системой знаний на заключительном этапе; 6) диагностику остаточных знаний обучающихся.

В результате всестороннего анализа имеющихся классификаций, представленных российскими и зарубежными специалистами, авторами статьи было дано определение понятию «тест», разработаны критерии и система тестовых заданий, выделена типология лингводидактических тестов для объективного оценивания способностей и умений участников иноязычной коммуникации в условиях образовательной организации системы МВД России.

Тест представлен системой стандартизованных заданий определенной степени сложности, позволяющих объективно оценивать уровень и структуру знаний обучающихся на разных этапах процесса обучения иностранному языку для специальных целей. Тест по иностранному языку является инструментом оценивания обученности испытуемых по всем видам речевой деятельности и определяет их уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией как в лингвострановедческом дискурсе, так и в ситуациях профессиональной сферы деятельности с помощью стандартизованной системы тестовых заданий.

Тестовые задания должны отвечать следующим критериям: 1) валидности – точному соответствию содержания тестовых заданий требуемому уровню усвоения и образовательному стандарту данной дисциплины; 2) до-

стоверности и объективности, обеспечивающим минимизацию внешнего воздействия на тестируемых и оценку результатов тестирования, исключая субъективизм преподавателя; 3) доступности содержания; 3) краткости и технологичности; 4) простоте и однозначности, исключаям многозначность и неопределенность ответов тестируемых; 5) логичности и одинаковому подходу к выполнению заданий и оцениванию ответа.

С целью получения объективных результатов был произведен отбор технологических приемов тестирования. На практике составители применяли наиболее объективные и конвенциональные технологические приемы языкового тестирования. Среди них наиболее доступными являются:

- множественный выбор (Multiple choice). Это частотный прием в тестировании, суть которого выбрать один или два подходящих варианта из четырех предложенных конструкций;

- установление соответствия (Matching technique), т. е. нахождение парного соответствия из вариантов, например, синонимов, антонимов, дефиниций, коллокаций. Прием направлен в основном на проверку лексических знаний и применяется в промежуточных тестах;

- определение и выбор правильного и неправильного вариантов ответа «да/нет», «верно/неверно», «истинно/ложно» (True/ False technique), прием используется, как правило, для проверки понимания прочитанного или прослушанного текстов;

- метод подстановки, дополнения или заполнения пробелов (Recall technique/ Cloze/Filling the gaps) заключается в необходимости вставить языковые единицы в пропуски в предложении или в тексте;

- ранжирование (Sorting out) предполагает выстраивание услышанной/прочитанной информации в определенном порядке на основе логических связей.

Из многообразия языковых тестов практическое применение в учебном процессе получили целенаправленные тесты, которые выполняются в комбинированном режиме как с использованием печатных источников, так и на электронных носителях. К этим тестам относятся: входные или отборочные тесты («Selection Test/ Placement Test»); тесты для проведения вступительного испытания в адъюнктуру («Admission Test/Enrolment Test»); тесты на проверку прогресса в усвоении учебных тем («Progress Test»); тесты для проверки знаний в конце 1–3 семестров («AchievementTest»); итоговый тест в 4-м семестре, регистрирующий успешность прохождения курса в конце обучения («Final Test»); тесты на выявление остаточных знаний по иностранному языку («Post-program test»/«Retained Knowledge Test»). Охарактеризуем некоторые из них.

Входное/ отборочное тестирование (Selection Test/ Placement Test) традиционно проводится кафедрой иностранных языков на протяжении длительного периода времени в день зачисления курсантов, поступивших на первый курс для обучения в Омской академии МВД России. Распределение

обучающихся по группам происходит в зависимости от языка, изучавшегося ими ранее, а также уровня их знаний, которые необходимо учитывать в процессе формирования разноуровневых групп для изучения английского языка.

Технологическими приемами в случае входного/отборочного тестирования выступают следующие: множественный выбор (Multiple choice); «да/нет», «верно/неверно», «истинно/ложно» (True/False technique); метод подстановки, дополнения или заполнения пробелов (Recall technique/ Cloze/ Filling the gaps). Разработанные варианты тестов, диагностирующих уровень сформированности общекультурных компетенций, включают задания, контролирующие знание лексики и грамматики английского языка, умения чтения и понимания текста, логическое мышление, страноведческие знания, навыки разговорной речи.

С 2018 года в ОМА МВД России осуществляется дистанционная форма проведения вступительных испытаний в адъюнктуру, которая в корне изменила содержание, структуру и процедуру приема экзамена и продиктовала необходимость разработки дистанционных тестов и тестовых заданий в режиме on-line технологий.

Целью изучения дисциплины «Иностранный язык» обучающимися по направлению подготовки 40.07.01 Юриспруденция является достижение ими уровня практического владения иностранным языком, позволяющего будущим исследователям эффективно использовать его в научной работе, а также в своей профессиональной деятельности – при работе с зарубежной литературой и документами, в процессе общения с коллегами на конференциях, в дискуссиях на государственном и иностранном языках при решении научных и научно-образовательных задач.

Тесты для вступительных испытаний в адъюнктуру (Admission Test/ Enrolment Test) должны соответствовать поставленной в ФГОС цели и дать представление о научном потенциале кандидатов на обучение и их возможностях в решении поставленных задач, что объясняет содержание и уровень сложности представленных в тесте заданий.

Структурно тест состоит из пяти кейсовых заданий, в том числе: 1) кейса из заданий на диагностику знаний грамматики; 2) кейса заданий на диагностику профессионально-ориентированного лексикона; 3) кейса на выбор соответствия термина на основе анализа профессионально-ориентированной ситуации; 4) кейса на чтение и понимание текста; 5) заданий на выбор соответствия речевой модели на основе анализа речевого этикета в ситуации профессионального общения.

Технологические приёмы тестовых заданий, включенные в различные тематические кейсы, варьируются, но в целом отвечают всем вышеуказанным требованиям и соответствуют шкале объективности оценивания.

Авторским коллективом составлен комплекс промежуточных тестовых заданий (Progress Test) для диагностики прогресса усвоения учебных

тем рабочей программы учебной дисциплины «Иностранный язык», целью которой является развитие у обучающихся по специальностям 40.05.02 Правоохранительная деятельность и 40.05.01. Правовое обеспечение национальной безопасности общекультурной компетенции ОК-11 – способности к деловому общению и профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков.

Необходимость создания тестовых заданий для диагностики прогресса усвоения учебных тем и обширный аутентичный материал разработанных на кафедре учебных пособий дает составителям простор для творчества, что обусловило наибольшее количество и разнообразие видов тестов вышеуказанного типа. Разработаны лексические, грамматические, лексико-грамматические тесты, а также тесты, диагностирующие степень понимания прочитанного текста профессиональной направленности. Как правило, тесты промежуточного тестирования относятся к категории «бланковых тестов», но могут быть выполнены и дистанционно.

В целях диагностики остаточных знаний по иностранному языку проводится тестирование слушателей третьих – пятых курсов. Тесты составляются для обучающихся с обязательным учетом их специальности. Тесты на выявление остаточных знаний (Retained Knowledge Test) являются тестами особого назначения и предназначены для диагностики знаний испытуемых в период проведения контрольного тестирования при аккредитации или аттестации образовательной организации.

Тесты на выявление остаточных знаний по иностранному языку составлены на основе модели тестов для проведения вступительных испытаний в адъюнктуру и дополнены образцами компонентов лингвострановедческого блока.

Тест на диагностику остаточных знаний содержит четыре кейса заданий, а именно: 1) кейс заданий по страноведению, 2) кейс лексико-грамматических заданий, 3) кейс из заданий на диагностику профессионально ориентированных знаний, 4) кейс, предлагающий выбор речевой модели на основе анализа профессионально ориентированной ситуации. Указанный тест подготовлен для проведения с использованием печатных источников.

Практика показала необходимость введения дистанционных форм контроля и аттестации для проверки знаний в конце 1–3 семестров («Achievement Test») и проведения итоговой экзаменации, регистрирующей успешность прохождения курса в конце обучения («Final Test») с использованием Интернет-технологий.

Интернет-технология представляет собой качественно новый этап в развитии лингводидактического тестирования, положительным моментом которой является осуществление интерактивной модели сотрудничества между испытуемыми и преподавателями, разработавшими тесты. Интернет-тестирование экономично, доступно, анонимно и объективно в отношении оценивания результатов, поскольку автоматизация обработки не связана

с личностными данными испытуемого и позволяет оперативно организовывать проверку знаний большой группы тестируемых. Однако практика осуществления этого вида тестирования выявила определенные минусы дистанционного контроля особенно в режиме off-line. При дистанционной форме тестирования и экзаменации ключевой становится проблема контроля достоверности результатов и степени самостоятельности выполнения тестовых заданий. Решение этой проблемы требует от составителей принятия особых технических мер, и в некоторой степени возможностей морального воздействия, которые призваны минимизировать постороннее вмешательство в процесс выполнения теста, устранить вероятность дезинформации, обеспечивая тем самым объективность тестирования.

По общему мнению преподавательского коллектива кафедры контроль знаний следует проводить наиболее эффективными методами, предназначенными для проверки уровня владения определёнными элементами иноязычной компетенции (например, навыками говорения), сочетающими как традиционные формы тестирования, так и дистанционные, с использованием и электронных, и печатных видов тестов.

© Малахова М. И.

© Смердина Е. Ю.

УДК 811.161.1'276.6:351.74

Мартынова Н. А., Орловский юридический институт МВД России имени В. В. Лукьянова, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКА ОВД

Образовательная система постоянно меняется. Нельзя избежать изменений в образовательных организациях, государственных стандартах и планах, так как они и есть часть развития системы образования. Глобальные перемены в мировых образовательных системах находят своё отражение и в отечественных системах образования. Неизменными остаются только принципы, на которых они базируются, принципы общечеловеческих ценностей, преемственности, последовательности и непрерывности, гуманизма, духовности и т. д.

В современном обществе для профессионального успеха выпускнику, а особенно будущему офицеру полиции необходимо быть готовым к действиям по предназначению. Это подразумевает, что он должен быть компетентным в профессиональной сфере, конкурентоспособным специалистом с развитыми языковыми способностями в межкультурной коммуникации, владеть профес-

сиональной речью как составной частью коммуникативной компетенции и как инструментом не только профессионального воздействия, но и взаимодействия в процессе решения важных профессиональных задач. Отсюда следует, что будущий офицер полиции должен обладать основными профессиональными знаниями, умениями, навыками и компетенциями, необходимыми для выполнения служебных обязанностей, в том числе в условиях связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия.

Доступ к информации и знаниям существенно упростился по всему миру, это явление сопровождается изменениями в области авторских прав. Теперь стало не только возможным находить информацию различного вида в сети Интернет, но создавать собственные документы и выкладывать их во всеобщий доступ. Несмотря на все эти изменения, будущие сотрудники правоохранительных органов могут не до конца осознавать то, как можно использовать современные технологии в обучении иностранным языкам. Это ставит перед преподавателями важную задачу. Они должны уметь показать все те возможности, которые предоставляются развитием современных технологий процессу изучения терминологической и профессиональной лексики.

Высокий уровень профессионального общения, эффективное речевое взаимодействие сотрудника ОВД подразумевает знание профессиональной лексики, как правило, способствуют успешному исполнению возложенной на него государственной функции по обеспечению безопасности и порядка. В служебной деятельности специалиста, имеющего высоко развитую лингвистическую компетентность, значительно снижается возможность возникновения критических ситуаций, что ведёт к повышению уровня доверия полиции со стороны граждан.

Умение профессионально и эффективно проводить речевое взаимодействие служит выработке необходимых сотруднику ОВД качеств для их успешной реализации в служебной деятельности.

Каждый сотрудник несёт личную ответственность за свою языковую подготовленность и обязан самосовершенствоваться в этом направлении. То есть, являясь «профессиональным коммуникатором», сотрудник ОВД должен систематически заниматься работой над совершенствованием своей устной и письменной речи. Эту работу необходимо начинать с расширения словарного запаса, чтобы наверняка суметь точно выразить свою мысль и предотвратить возможные недоразумения. Формирование практического навыка перевода идет следующим этапом профессионального развития в процессе совершенствования сотрудника ОВД.

Стоит рассмотреть теоретическую часть данной области, но перед тем как определять те или иные определения, следует рассмотреть, что же из себя представляет сам по себе термин и в какой интерпретации он представлен в нашей проблематике.

Терминов не малое количество, а, следовательно, в беспорядочной массе терминов ориентироваться затруднительно, поэтому существует определенная

систематизация и классификация терминов по их различным характеристикам, которая и позволяет облегчить поиск того или иного научного термина.

Рассматривая более детально юридические дисциплины, стоит отметить, что такое юридический термин сам по себе. Итак, юридический термин – это элемент юридической техники, словесные обозначения государственно-правовых понятий, с помощью которых выражается и закрепляется содержание нормативно-правовых предписаний государства. Юридический термин можно разделить на три разновидности:

- Общеузнаваемые термины (характеризуются тем, что они употребляются в обыденном смысле и понятны всем).

- Специально-юридические термины (обладают особым правовым содержанием, например: необходимая оборона, приобретательная давность и т. п.).

Специально-технические термины, отражающие область специальных, знаний – техники, экономики, медицины и т. д., например: стандарт, правила техники безопасности и т. п.

Для того чтобы специально-юридические термины стали понятны всем субъектам правоотношений, законодатель использует нормы, которые прямо не регулируют общественные отношения, а раскрывают содержание каких-либо юридических терминов. Такие нормы носят название нормы-дефиниции. Эффективность юридических терминов зависит от того, как законодатель выполняет ряд правил, предъявляемых к юридической терминологии.

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: the international official, absolute invalidity, inland waters, the foreign subject, continental shelf;

N+N: archipelago waters, the conflict rule, sea corridors, marine belt;

N+of+N: rectification of border, freedom of air, courts of inquiry, right of sanctuary, the right of prosecution;

N+of+N+N: the nationality of an air vessel, the international area of a seabottom;

N+of+A+N: the right of international treaties, the termination of international treaty, branch of international law, object of international law, codification of international law;

Ving+A+N: initialling of international treaty, signing of international treaty;

A+A+N: the international migratory right, the international public law, the international commercial law, the international criminal law, the international financial right, the international private law;

N+N+N: Air space mode;

Ved+N+of+Ved+N: Armed forces of the United Nations.

Термины, имеющие в своем составе четыре и более значимых компонента, используются в сфере юридической психологии достаточно редко: *memoryenhancingtechniquesforinvestigativeinterviewing*.

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 (*posttraumaticstressdisorder*), SAD (*seasonal affective disorder*), MPD (*dissociative identity 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*.

Мы полагаем, что результаты нашей работы будут полезны широкому кругу лиц, так как структурно-компонентный анализ лексических единиц, используемых при организации обеспечения безопасности дорожного движения, будет одинаково полезен как русскоговорящим, так и англоговорящим участникам.

ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мартынова Н. А. Роль терминологической лексики в формировании коммуникативной компетенции специалиста // Общество и человек. – 2014. – № 1 (7). – С. 67–72.

2. Шашкова В. Н., Галанцева А. В. Отдельные аспекты развития языковой компетенции курсантов при изучении темы «Crime Scene Search» // Высокие технологии и инновации в науке : сборник избранных статей Международной научной конференции. – 2020. – С. 60–63.

© Мартынова Н. А.

УДК 811.111'1.241

Мингазизова Г. Г., Казанский юридический институт МВД России, канд. филол. наук

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА СЦЕНАРИЯ УЧЕБНОГО ФИЛЬМА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Вопрос об эффективных формах организации учебного процесса является актуальным с момента становления дидактики. Потребность обще-

ства в специалистах, владеющих иностранным языком, повышается вместе с развитием современного мира.

Наряду с использованием традиционных форм обучения преподаватели высшей школы ведут постоянный поиск новых путей, средств и методов организации учебного процесса.

Проблема, возникающая при обучении иностранным языкам в нашей стране, заключается в необходимости изучения слушателями дисциплины «Иностранный язык» вне языковой среды.

В-первых, организация съемок учебных фильмов на иностранном языке позволяет погрузить обучающихся в языковую среду посредством вовлечения слушателей в создание диалогов и ситуаций, продумывания сюжета контактов граждан с иностранными гостями и проигрывание этих ситуаций.

Во-вторых, обучающиеся получают возможность проработать и воспроизвести ситуации общения на иностранном языке, в которые они попадали ранее или предполагают возникновение возможных диалогов в своей повседневной жизни.

Учебно-воспитательные цели учебного фильма:

1. Обучающая – формирование и отработка базовых речевых ситуаций по охране общественного порядка на иностранном языке.

2. Развивающая – заложить лексическую базу, речевые клише для формирования диалогической и монологической речи обучаемых, а также развития познавательных способностей и умений, творческой мыслительной деятельности.

3. Воспитательная – объяснить обучающимся значимость изучения английского языка в Республике Татарстан для выполнения профессиональных, служебных задач и общения в обществе.

Методическая разработка сценария включает в себя:

- тему изучения;
- цель обучающего фильма;
- роли;
- сюжет;
- место действия;
- необходимое оснащение.

Приведем краткий пример такой разработки.

Место съемки и необходимые оснащения: учебный полигон, автомобиль, радиостанция.

Участвующие лица: сотрудники патрульно-постовой службы: 3 человека; иностранные граждане: 1 человек.

Сцена 1. Действие происходит на улице, патруль, состоящий из двух сотрудников, проходит маршрут патрулирования. По рации передают ориентировку по краденной машине (марка, цвет, место происхождения), в этот момент рядом с постовыми едет автомобиль, похожий по ориентировке. Он неровно припарковывается, из машины выходит иностранный гражданин, пошатываясь из стороны в сторону. Сотрудники полиции подходят к нему.

Police 1: Let me introduce myself. I am junior sergeant of police Hayrullin. Is this your car?

Citizen: Hello, yes it is. What's the matter?

Police 1: Not really. We are looking for the car similar to yours, which has been driven away from the shopping center's parking lot.

Citizen: I can show you my driver's license.

Police 2: Yes, please. Will you show me your driver's license.

Citizen: Here it is.

Передаёт документы сотруднику полиции.

Citizen: Anything else?

Police 2: No, thanks. Let me ask you a question: Did you drink alcohol?

It's prohibited to drive a car in a drunken state. Please, follow me to the police station.

Сценарий, текст, диалоги учебных фильмов составляют обучающимися на традиционных практических занятиях, при изучении тем, предусмотренных программой обучения и тематическим планом дисциплины. Прорабатываются фонетические, грамматические сложности, возникающие при составлении слушателями диалогов и монологов.

Предложенный нами в данной статье метод организации процесса обучения иностранному языку сотрудников полиции позволяет нам решить как задачу развития коммуникативных иноязычных умений сотрудников полиции, так и приблизить занятия по обучению языку к ситуациям, возникающим при решении профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галиева Д. А. Английский язык для сотрудников правоохранительных органов, обеспечивающих охрану общественного порядка во время Олимпийских игр (English for Law Enforcers Maintaining Public Order during the Olympics): учеб. пособие / Д. А. Галиева, Ф. Р. Имамутдинова. – М.: ЦОКР МВД России, 2010. – 96 с.

2. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.

3. Лыскова М. И. Английский язык в ситуациях профессионального общения сотрудников органов внутренних дел: учеб. пособие. – Тюмень: Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2012. – 96 с.

4. Мингазизова Г. Г. Использование мультимедийных презентаций при обучении иностранному языку в вузе МВД России: Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2015. – № 4 (22). – 110 с.

5. Мингазизова Г. Г., Барина О. Ю. Типовые ситуации профессионального общения на английском языке для сотрудников органов внутренних дел. Казань: Казанский Юридический институт МВД России, 2019. – 116 с.

6. Скрипникова Т. И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики. – Владивосток : Дальневосточный Федеральный университет, 2017. – Режим доступа: <http://uss.dvfu.ru/>.

7. Ткаченко Т. А. Формирование межкультурной компетенции как фактора профессионального самоопределения будущего специалиста : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Ткаченко. – Саратов, 2005. – 23 с.

© Мингазизова Г. Г.

УДК 378.016: 811.161.1'243'82.3

Михайлова О. Е., Нижегородская академия МВД России, канд. филол. наук, доцент

РОЛЬ СИТУАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННОГО СЛУШАТЕЛЯ

Одной из характерных особенностей современного образования в последнее десятилетие является акцентирование внимания на формировании и развитии компетенций. Это понятие становится ведущим во всех образовательных стандартах нового поколения. В широком смысле слова под компетенцией понимаются «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [1, 11]. Выделяют целый ряд компетенций образовательного процесса – профессиональную, общекультурную, лингвокультурологическую и т. п. Каждая дисциплина должна быть соотносима с той или иной компетенцией, однако механизмы формирования этих способов действия не прописаны достаточно четко. Более того, в разных целевых группах обучающихся необходим свой педагогический инструментарий.

Так, если речь идет об овладении коммуникативной компетенцией в аудитории носителей языка, приемы и методы работы, этапы освоения дисциплины вполне соотносимы с традиционными принципами классической методики профессионального модуля. Иная ситуация, когда дело касается преподавания дисциплины иностранным слушателям. Перед преподавателями стоит несколько одновременно важных задач: сформировать терминологический аппарат общения с субъектами, для которых русский язык является неродным; обучить основным приемам практической деятельности, повысить мотивацию к коммуникации в рамках учебной деятельности. В связи с чем на первый план выходят частные методики и интерактивные методы преподавания, позволяющие эффективно осуществлять педагогическую деятель-

ность. К числу таких методик, по нашему мнению, может быть отнесена работа с ситуативными моделями художественного текста, где ситуативная модель – наиболее типичная коммуникативная ситуация, являющаяся частью сюжета и обладающая смысловой цельностью. Для ситуативной модели характерна четкая вычленяемость в тексте, способность быть автономной, а также значимость того или иного эпизода в структуре повествования в целом.

Отметим, что ситуативные модели могут иметь способность к вариации. Например, ситуативная модель знакомства встречается во многих произведениях русской литературы. Однако каждый автор использует свой вариант данной ситуативной модели – постановочное знакомство (встреча и знакомство героев благодаря третьему персонажу или участнику действия), случайная встреча (знакомство в транспорте, на улице и т. п.). Детали модели вариативны, в то время как сущность постоянна. Выбор ситуативной модели художественного произведения преподавателем зависит от целей и задач занятия. Наряду с этим обращение к подобным конструкциям позволяет расширить рамки «пространства» занятия и способствует развитию коммуникативной компетенции. Во-первых, прежде всего потому, что текст, созданный носителем языка, – часть изучаемой культуры, отражение той действительности, в которой оказывается иностранный слушатель. То есть, читая художественную литературу, обучающийся получает возможность познакомиться с особенностями менталитета. Во-вторых, чтение художественного текста способствует аналитическому постижению языкового строя. Обучающийся работает с современным строем русского языка: с разного уровня лексикой, отражающей современные языковые процессы, формулами речевого общения, синтаксическими конструкциями, применяемыми на письме и в устной речи. В тоже время привлечение художественного текста в рамках изучения грамматической темы позволяет снять целый комплекс психологических трудностей – переключение внимания от теории к практике создает комфортную обстановку для логико-поисковой работы, аналитическое чтение «снимает» напряжение от поиска правильной единицы речи в потоке устного общения. Все это свидетельствует о продуктивности использования ситуативных моделей в методике преподавания русского языка как иностранного и в рамках профессионального модуля.

Наряду с этим ситуативные модели эффективны в формировании коммуникативной компетенции. Побуждение иностранного слушателя к речевому общению – сложный, многоэтапный процесс, сопровождающийся многочисленными трудностями. Одной из таковых, к примеру, становится вступление в коммуникацию, начало общения со стороны обучающегося. Учебные тексты, как правило, включают в себя диалогическую форму заданий с нулевым иницируемым компонентом. То есть диалог в основном начинается с заданной фразы. Задача обучающегося ответить на эту фразу, опровергнуть или поддержать реплику. По подобному принципу строится

и экзамен на получение сертификата по русскому языку как иностранному. В реальной же жизни зачастую происходит обратная ситуация, когда иностранный слушатель должен сам инициировать диалог или полилог. В этом плане работа с ситуативными моделями художественного текста становится незаменимым помощником в формировании коммуникативной компетенции ученика-инофона. Обязательным условием при такой деятельности является наличие проблемного момента в предлагаемой ситуации, модель должна вызывать вопросы при знакомстве с ней. Только при таком условии может возникнуть желание согласиться или нет с предложенной ситуацией, оспорить ее, задать вопросы на понимание отрывка текста, сопоставить с жизнью и менталитетом своей страны. К примеру, иностранным слушателям предлагается прочитать отрывок из повести В. Распутина «Рудольфио». Это раннее творчество автора XX века, переведенное на многие языки мира и экранизированное. В центре повествования история первой любви девочки к молодому мужчине. Сюжет может быть разложен на несколько значимых эпизодов, каждый из которых «конфликтен» по своей сути, следовательно, продуктивен. Так, в сцене знакомства героев ярко проявляется культура общения гендерного плана. Например, в восточной аудитории этот эпизод может вызвать немало вопросов, что, в свою очередь, стимулирует к общению. Прежде всего, начало общения героев: поездка в автобусе, начало знакомства со стороны девушки: «Она тронула его за плечо и, когда он открыл глаза, сказала, показывая на окно:

– Вам сходить» [2, 1].

– А я вас знаю.

– Вот как! – удивился он. – Это каким же образом?

Весь диалог героев построен на коротких фразах, за которыми стоит целый ряд вопросов: откуда девочка знает этого молодого мужчину, зачем она поджидает его каждый день на автобусной остановке и многое другое. Для многих иностранных слушателей становится необычным поведение героини, иногда непонятным. Для многих оно абсолютно недопустимо. Следовательно, ситуативная модель, вызывая личностную реакцию, работает, включая механизмы коммуникации. Аналитическое чтение позволяет не пропустить значимые конструкции текста, способствует привлечению грамматических конструкций, но самое главное – вводит в коммуникацию обучающегося, автоматически переводя его в разряд субъекта учебной деятельности. Реплика девочки «Вы, взрослые, обращаете внимание только на взрослых, вы все ужасные эгоисты. Скажете, нет?» – своего рода приглашение к обсуждению. Непосредственность героини – это неопытность в общении с мужчинами или глупость, наглость? Сопоставление с реалиями родной культуры – переход к обсуждению проблемы на более абстрактном уровне. Возможно ли в Вашей культуре знакомство младшего со старшим, прилично ли начало общения со стороны девушки? Можно ли быть слишком открытым с людьми противоположного пола? Интересен также ритуал

знакомства – какую информацию можно или нельзя узнавать при первой встрече людей разных полов. Этот нюанс очень важен: общение мужчины и женщины, какие табу существуют в русской культуре.

Примечательно, что написанная в конце шестидесятых годов повесть, удивительно созвучна нашему времени. Современные девушки активны и не видят проблемы в начале знакомства с их стороны, они – хозяйки своей судьбы. Именно такой лозунг прочитывается в современных женских романах, фильмах. Интересна реакция на поведение Ио со стороны читателей, не являющихся носителями русского языка. Еще одним важным элементом этой ситуативной модели текста становится представление имен героев.

– А вы ведь еще не сказали, как вас зовут.

– А тебе это необходимо знать?

– Да. А что особенного? Почему-то некоторые считают, что если я хочу знать, как зовут человека, то обязательно проявляю к нему нездоровый интерес.

– Ладно, – сказал он, – я все понял. Если тебе это необходимо – меня зовут Рудольф.

– Как?

– Рудольф.

– Рудольф. – Она засмеялась.

– Что такое?

Она засмеялась еще громче, и он, приостановившись, стал смотреть на нее.

– Ру-дольф, – она округлила губы и снова закатилась. – Ру-дольф. Я думала, что так только слона в зверинце могут звать [2, 2].

Допустима ли реакция смеха на имя? Культурно ли это или нет? Как принято представляться в Вашей стране – по имени, по имени и фамилии или иные варианты? Как должен реагировать на имя собеседник? Назвать свое или промолчать, дождавшись Вашего вопроса? Перечень вопросов, приглашающих к размышлению над ситуацией, может быть различным. На этом этапе работы с текстом могут подключаться и другие виды учебной деятельности – чтение, письмо, аудирование. Например, фрагмент, предлагаемый для прочтения, может быть не закончен. Обучающимся предлагается закончить отрывок, предположив, как будут развиваться дальнейшие события. Тем самым происходит подключение других видов компетенций, но приоритетным должно быть только одно направление, выбранное в начале подготовки работы с ситуативными моделями художественного текста. То есть после создания продолжения, иностранным слушателям предлагается объяснить, почему они предположили такое развитие ситуации, какие слова-сигналы в тексте позволили им сделать такой вывод.

Дальнейший анализ отрывка отсылает нас к сцене взятия героиней номера телефона, обязательного элемента, свидетельствующего о возмож-

ном продолжении знакомства. Традиционно мужчина спрашивает у женщины номер телефона, тем самым выказывая намерение о продолжении общения. В повести мы видим иную ситуацию. Ио ведет себя активно, сама определяя границы общения и возможность дальнейшего хода событий. Этот эпизод, как правило, вызывает у иностранной аудитории больше всего вопросов. На базе таких ситуативных сцен можно выстраивать мини-дискуссию, подключая аудио, визуальные ряды. Типичной реакцией аудитории становится недоумение от поведения героини. Независимо от пола иностранные слушатели достаточно часто спрашивают преподавателя, культурно ли так поступать? Можно ли так делать? И, по нашему мнению, важный момент для перенесения данной ситуации в реальность: могут ли так поступать они, обучающиеся, в обычной жизни? Тем самым коммуникация переходит из коммуникативной фазы в посткоммуникативный период, когда полученная на занятиях информация «начинает жить своей жизнью», «когда проявляются последствия (эффекты) коммуникации и создается обратная связь» [3].

Сцена знакомства открывает повесть. По объему она занимает всего лишь несколько страниц, но в информативном плане она определяет весь дальнейший ход повествования произведения. Эффективна она и при формировании коммуникативной компетенции на занятиях русского языка. Преподаватель подготавливает обучающихся к коммуникации, предлагая прочесть отрывок из художественного текста, либо включает видеоряд из фильма по мотивам повести (по нашему убеждению, это возможно только в том случае, если видео не отвлекает от содержания текста и не создает дополнительных трудностей при восприятии информации). То есть, если в сцене из фильма присутствует визуальный ряд, непонятный обучающемуся, то попытка идентифицировать тот или иной предмет или вещь (к примеру, дисковый телефонный аппарат) только отвлечет от основной информации, следовательно, не даст возможности начать коммуникацию как субъекту речи. После прочтения иностранный слушатель анализирует содержание предлагаемого эпизода, включаясь в логико-аналитическую работу путем ответов на проблемные вопросы, и в дальнейшем инициирует сам коммуникацию, высказывая свое мнение по проблеме, либо приглашая других участников к обсуждению. На последующих занятиях преподаватель вводит другие ситуативные модели художественного текста, необходимые ему для комплексной работы. Так постепенно, поэтапно происходит формирование коммуникативной компетенции, сопровождающееся также воспитанием культуры чтения и осознания художественного произведения в контексте изучаемой грамматической темы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация : учеб. // под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 272 с.

2. Распутин. Рудольфио : повесть / В. Г. Распутин. – СПб. : Златоуст, 2006 (СПб. : ИПФ Береста). – 46 с.

3. Сергеев А. Г. Компетентность и компетенции : монография // А. Г. Сергеев. – Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010 – 107 с.

© Михайлова О. Е.

УДК 378.016:811.112.2'24

Муслова Л. А., Санкт-Петербургский
университет МВД России, канд. пед.
наук

АЛГОРИТМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Понятие «алгоритм» в современную лингводидактику пришло из математической науки, сферы чисел, цифр и разного рода вычислений. Прародителем алгоритма считается арабский математик Аль-Хорезми [1]. Под алгоритмом следует понимать совокупность точно разработанных, пошагово выполняемых, правил, инструкций, нацеленных на выполнение конкретных действий или операций, направленных на решение определенной задачи, имеющей очевидный результат. По мере развития науки и техники, человеческого общества, как такового, произошла сначала частичная, а затем более полная формализация понятия «алгоритм». С появлением компьютеров, стремительно развивающихся и повсеместно используемых компьютерных технологий, завершилась полная экспансия термина «алгоритм» из математической области во все сферы современного макро- и микросоциума, не исключая, естественно, педагогическую науку и систему образования. В настоящее время в дидактике алгоритм обозначает не что иное, как однозначно понимаемое предписание к выполнению строго последовательных операций с учебным материалом, приводящее к решению задачи или класса задач [2]. Алгоритму присущ ряд свойств, таких как: дискретность – последовательное выполнение простых действий в определенный отрезок времени; любой алгоритм должен быть детерминирован, т. е. предельно определен; понятность – имеет несложную систему команд; обладание завершенностью процесса; доступность для массового использования, т. е. универсальность и результативность. На сегодняшний день существует несколько видов алгоритмов, а именно: механические, гибкие, вероятностные, эвристические, вспомогательные, структурные блок-схемы, но в педагогике наибольшее распространение получили линейные, разветвляющиеся и циклические алгоритмы.

Алгоритм непосредственным образом связан с программированным обучением, является базовым определением последнего. Известно, что про-

граммированное обучение началось с исследований американского психолога Б. Ф. Скиннера, автора так называемой теории оперантного обусловливания [6]. Суть теории заключается в механизме управления образовательным процессом, в результате которого происходит «научение» рефлексу, определенному поведенческому типу, обусловленному той или иной окружающей средой. Вышеназванная теория Б. Ф. Скиннера явилась ответом на научные разработки И. П. Павлова с разницей в том, что множество действий, последовательных либо хаотичных, определяется не стимулом, а подкрепляется функциональными последующими поведенческими изменениями [7]. Теоретические исследования Б. Ф. Скиннера в дальнейшем получили широкое практическое употребление в образовании и психологии, а именно, легли в основу программированного обучения, корректирующей терапии и прикладного анализа поведения, в конечном итоге, стали отправной точкой социальной инженерии. Вышеизложенное свидетельствует о том, что программированное обучение является очевидным примером эффективно-го использования в образовательном процессе педагогических технологий. Эффективность применения последних непосредственным образом связана с логикой построения алгоритма процесса обучения. В зависимости от учебной ситуации, поставленных целей, предполагаемых конечных результатов вид алгоритмированного обучения может быть выбран любой – линейный, разветвленный либо смешанный, так или иначе, очевидным остается управляемый процесс обучения при четко выраженной обратной связи, не лишенный сотрудничества и основывающийся на самостоятельной работе.

Иностранный язык, относящийся к естественным языкам и, соответственно, будучи закодированной системой знаков, в контексте иноязычного обучения представляет собой сложный, многоступенчатый, обусловленный выполнением закономерных мыслительных операций, процесс, который априори взаимосвязан с созданием и выполнением определенных алгоритмированных действий. Поэтому очевидно использование алгоритмированного обучения в процессе изучения любого иностранного языка. Особенно результативно зарекомендовало себя применение алгоритмов при изучении грамматики немецкого языка.

Очевидно, что на протяжении многих десятилетий грамматический аспект остается одним из основных предметов серьезных дискуссий и споров по вопросу необходимости или отсутствия таковой при обучении иностранному языку. В последнее время наблюдается тенденция минимизации в изучении грамматики того или иного иностранного языка на всех этапах и уровнях его обучения, что, как следствие, привело к значительному увеличению количества ошибок [3, 23], некорректному оформлению как устной, так и письменной речи, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на качестве усвоения приобретаемых в процессе изучения иностранного языка знаний, умений и навыков, низкой степени сформированности иноязычной компетенции в целом.

Относительно грамматики немецкого языка бесспорным остается тот факт, что, в силу своей многогранности, объемности, данный аспект язы-

кознания действительно представляет объективную сложность в усвоении любого изучаемого грамматического явления. В силу изложенного выше, бесспорно, необходимо применение методических приемов, способов, технологий, способствующих снижению трудностей при изучении какого-либо грамматического явления немецкого языка. Одним из таких, на наш взгляд, является использование алгоритмов в процессе обучения немецкого языка, в частности, его грамматики. Далее приведем примеры по составлению алгоритмов по наиболее значимым и сложным грамматическим темам немецкого языка и работе с ними.

Алгоритм 1. Перевод сложного немецкого существительного.

Операция 1. Определить основной компонент (слово) существительного – он находится в последней части сложного слова.

Операция 2. Поставить вопрос «какой?» к основному слову.

Операция 3. Перевести слово, включая все части, не отходя от основного смысла слова, руководствуясь нормами родного языка.

Например. Der Bundesgrenzschutz

Операция 1. Определяем основной компонент (слово) существительного – der Schutz – «охрана».

Операция 2. Задаем вопрос «какой?» к основному слову – «какая охрана?» – der Bund – союз, федерация. В нашем случае выбираем «федерация», die Grenze – граница.

Операция 3. Переводим существительное, включая все части.

Результат: Федеральная пограничная охрана.

Алгоритм 2. Перевод местоименных наречий.

Перевод местоименных наречий следует начинать с предлога, а затем переводить само наречие.

Операция 1. Перевести предлог.

Операция 2. По формальным признакам определить наречие и перевести его (с предлогом).

Например. Wovon spricht der Sachverständige?

Операция 1. Переводим предлог von – о.

Операция 2. Переводим наречие (с предлогом) – wovon – о чем?

Операция 3. Переводим предложение.

Результат: Wovon spricht der Sachverständige? – О чем говорит эксперт?

Алгоритм 3. Перевод сложноподчиненного предложения.

Сложноподчиненное предложение рекомендуется переводить следующим образом:

Операция 1. Осмыслить и определить общую структуру предложения (простое или сложное), при этом нет необходимости выполнять детальный анализ (тип придаточного предложения и т. п.).

Операция 2. Определить главное предложение и придаточное. (Придаточное предложение может находиться перед главным, может следовать за ним). Внешними признаками придаточного предложения являются: наличие

запятой или запятых между главным и придаточным предложениями, наличие союза или союзного слова в начале придаточного предложения, наличие сказуемого в конце придаточного предложения.

Операция 3. Найти союз и перевести его.

Операция 4. Выделить ядро (подлежащие и сказуемое) главного предложения.

Операция 5. Перевести ядро главного предложения, обращая внимание на категории числа, времени и залога.

Операция 6. Перевести все главное предложение.

Операция 7. Выделить ядро придаточного предложения.

Операция 8. Перевести ядро придаточного предложения, обращая внимание на категории числа, времени и залога.

Операция 9. Перевести все придаточное предложение.

Операция 10. Перевести все сложное предложение.

Например. Ich gebe meinem Freund das Buch, damit er sich auf das Seminar gut vorbereitet.

Операция 1. Сложноподчиненное предложение.

Операция 2. Главное предложение находится до запятой: Ich gebe meinem Freund das Buch, ... – придаточное следует за главным: damit er sich auf das Seminar gut vorbereitet.

Операция 3. Союз – damit (чтобы).

Операция 4. Ядро главного предложения: Ich gebe ...

Операция 5. Перевод: Я даю...

Операция 6. Перевод всего главного предложения: я даю своему другу книгу...

Операция 7. Ядро придаточного предложения: er sich ... vorbereitet.

Операция 8. Перевод ядра придаточного предложения: ...он готовится...

Операция 9. Перевод всего придаточного предложения: ...чтобы он хорошо подготовился к семинару.

Операция 10. Перевод всего предложения.

Результат: Ich gebe meinem Freund das Buch, damit er sich auf das Seminar gut vorbereitet. – Я даю моему другу книгу, чтобы он хорошо подготовился к семинару.

Алгоритм 4. Определение формы времени глагола в пассиве в простом распространенном предложении.

Операция 1. Определить, есть ли на последнем или предпоследнем месте в предложении глагол werden.

Операция 2. Определить форму werden (партицип II или инфинитив). Если werden отсутствует, то операция пропускается.

Операция 3. Определить, каким глаголом выражена изменяемая часть сказуемого (werden, sein).

Операция 4. Определить временную форму изменяемой части сказуемого (презент или имперфект).

Операция 5. Сделать вывод, пользуясь схемой.

Например. Die Öffentlichkeit wurde durch den Pressesprecher informiert.

Операция 1. Нет.

Операция 2. Операция пропускается.

Операция 3. Werden.

Операция 4. имперфект.

Операция 5. Вывод: имперфект пассив.

Результат: Die Öffentlichkeit wurde durch den Pressesprecher informiert. – Гласность информировалась работниками прессы.

Как видно из приведенных выше примеров алгоритмов, практически все алгоритмы связаны с переводом на уровне словосочетания, предложения или целого текста. Данный тезис очевиден, так как в основе самого процесса изучения иностранного языка или обучения иностранным языкам заложен механизм осознанного понимания. Вышеизложенное бесспорно и подтверждено многочисленными исследованиями и практиками как отечественными, так и зарубежными представителями различных областей научного мира: физиологией, психологией, лингвистикой, лингводидактикой и т. д. Достаточно вспомнить работы Л. С. Выготского, родоначальника отечественной психолингвистики, который определил пути изучения иностранного языка, а именно, «сверху вниз», в отличие от пути познания родного языка – «снизу-вверх», что свидетельствует об осознанном процессе овладения иностранным языком, «...начиная с осознания и намерения» [4]. Также академик Л. В. Щерба, российско-советский лингвист, напрямую указывал на необходимость обучать иностранному языку в сравнении с родным, акцентируя внимание на уроки перевода с иностранного языка, ибо именно иностранный язык дает в родном языке «термин для сравнения» [7, 26], без которого познание невозможно, следовательно, невозможно единство языка и мышления.

Таким образом, хотелось бы отметить, что работа с алгоритмами дает возможность не только минимизировать трудности в овладении грамматикой иностранного языка, но и снять трудности в понимании текста, кроме того, в рамках обратной связи обеспечивает каждого обучающегося самостоятельной работой, самокоррекцией и самоконтролем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алгоритм [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Алгоритм>.
2. Алгоритмизированное обучение [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://poznayka.org/s10919t1.html>.
3. Витлин Ж. Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков // Иностранные языки в школе – 2000. – № 5. – С. 22–26.
4. Иностранный язык как учебный предмет в системе языкового образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lektsii.net/1-36865.html>.

5. Оперантное обусловливание: основные положения. Беррес Фредерик Скиннер [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fb.ru/article/469771/operantnoe-obuslovlivanie-osnovnyie-polozeniya-berres-frederik-skinner>.

6. Оперантное обусловливание [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Оперантное_обусловливание.

7. Щерба Л. В. Преподавание иностранного языка в средней школе. Общие вопросы методики. – Изд-е 2-е. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.

© Муслова Л. А.

УДК 378.016:811.161.1'242'276.6:34

Навроцкая И. Н., Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ)

На основе обобщения передового опыта, новых данных лингводидактики, педагогики, психолингвистики разрабатываются и совершенствуются системы обучения, «инновационные технологии» овладения иностранным языком. Но неизменным остается достижение цели – коммуникативно-ориентированная организация обучения иностранному языку, основанная не только на лингвистических, но в большей степени на функционально-психологических основах с преобладанием личностно-деятельностной ориентации иностранных слушателей. Данная организация оказывает значительное влияние на интерпретацию результатов анализа изучения родного, русского языка как иностранного и иностранного языка. Проведение подобного анализа позволяет прийти к выводу, что существует много общего для многих народов, а не просто знание одного языка. Л. В. Щерба отмечал: «В результате получается освобождение мысли из плена слова, из плена языка и придание ей истинной диалектической научности» [3, 316].

При овладении слушателями иностранного языка (в нашем случае – английского в рамках изучения учебной дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции») неизбежен процесс постижения иной действительности, по-другому категоризованной, отлитой в другие общественно осознанные национальные формы. Несовпадение проявляется в лексике, в грамматике, в принципах категоризации. Это может затруднять освоение и применение изучаемого иностранного языка. Иностранные слушатели, находящиеся на обучении в образовательных организациях системы МВД Рос-

сии, по сути, изучают два иностранных языка: русский как иностранный и иностранный (английский).

Уточнение коммуникативных целей определяется требуемым уровнем владения коммуникативной и языковой компетенциями, а именно: владеть способностью к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК – 5).

Средствами, побуждающими слушателей к формированию указанной компетенции, выступают деловые игры, поисковые задания, проектные задания, «мозговые штурмы» и другие приемы обучения, раскрывающие резервные возможности иностранных слушателей и требующие своего рода актерских способностей преподавателя. В ходе выполнения подобных заданий обучающиеся включаются в процесс поиска убедительных, доказательных решений новых для них коммуникативных и проблемных задач, благодаря чему учатся самостоятельно добывать знания, применять ранее усвоенные, и овладевают опытом или способом творческой деятельности. Это позволяет поддержать у обучающихся мотивационную готовность изучать иностранный язык, усилить их научно-исследовательскую деятельность при постижении языковых фактов.

Вне всякого сомнения, эффективность обучения зависит от умения преподавателя создать на занятии и вне занятия ситуации, в которых язык становится не просто средством общения, но и средством общения на профессиональные темы. В процессе изучения иностранного языка должное внимание уделяется практико-ориентированным ситуациям, в которых могут оказаться иностранные слушатели, выполняя свой профессиональный долг. Особый акцент делается на интерактивность общения, достижение единой коммуникативной цели, умение построить общение разными способами, выразить свое мнение и узнать мнение собеседника, расширить кругозор за счет общения с участниками диалога.

Методом наблюдения, опроса и анкетирования слушателей, преподавателей кафедры иностранных языков был составлен перечень типовых речевых ситуаций общения в профессиональных сферах. Вот некоторые из них:

1. You are a policeman. Comment the following situation. Look at the photo and ask questions (the photo where a policeman is checking the documents; apprehending the suspect; consulting the database).

2. You are a policeman. What would you say if:

- you see someone carrying a heavy bag;
- you see a group of people shouting loudly;
- you see someone smoking / drinking alcohol;
- you see two men fighting;
- you see someone very pale touching the chest;
- you see someone taking pictures / film shooting;
- you see someone very suspicious;

- you see someone with a gun;
- you see a small child alone;
- you see someone looking for something.

Act out the following dialogues translating them into English:

- 1) – Остановитесь, пожалуйста!
- 2) – Добрый день!
- 3) – Добрый день! Прошу предъявить Ваш паспорт.
- 4) – Вот, пожалуйста.

5) – Вход на стадион в нетрезвом виде не разрешается. Вы нарушаете общественный порядок! Следуйте за мной.

При анализе речи следует учитывать то, что ситуативная речь прогнозируется через определенные факторы: 1. Цель и мотив действия, 2. Участники речевого акта. 3. Временные характеристики.

При составлении практико-ориентированных ситуаций общения целесообразно составить сценарий, состоящий из места действия, речевых интенций, личностных характеристик сторон. Это поможет осознать, чему мы учим и какой результат получим по окончании курса обучения.

Нельзя обойти стороной такой вопрос, как проконтролировать формирование коммуникативной компетенции, и что считать сформированной компетенцией? Ведь целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, т. е. умение преобразовывать свои намерения в определенную языковую форму и извлекать из речи собеседника определенную информацию для построения общения с учетом намерений и обстоятельств.

Такой подход предполагает контроль языковой компетенции, т. е. проверку владения системой языка, правильности речи. Нормативность, правильность речи связана с учетом ошибок в употреблении слов и словосочетаний. Речевое поведение иностранных слушателей в этом случае оценивается не по шкале «правильно – неправильно», а по шкале «норма – отклонение». Примером такого нарушения могут служить некоторые юридические термины, предполагающие употребление определенного предлога или иного слова: слово «commit» предполагает употребление после себя определенных слов и словосочетаний типа: *acrimine, adelict, acriminalact*, в то время *commitafauxpas* – проявить бестактность; другой пример со словом *solve* – решать, находить выход (*solveacrossword*), в юридическом контексте – *solveacrimine* – раскрывать преступление.

На кафедрах иностранных языков образовательных организаций системы МВД России накоплен определенный опыт проведения форм итогового контроля, предполагающего проверку навыков и умений в области говорения, аудирования, чтения. Преподаватели кафедр находятся в интенсивном поиске новых форм и содержания контроля коммуникативных умений.

Например, в сфере учебно-профессионального общения проверяются умения аудирования на основе выполнения следующих упражнений по прослушанному тексту:

1. Read the headline. Mark if the statements are true (T) or false (F).
2. Multiple choice quiz.
3. Listen to the text and choose the correct answer.
4. Match the statements (1–6) with the texts. There's one odd statement.
5. Match two things from the list to each place. Check your answers.

В образовательном процессе важная роль отводится преподавателю, который должен уделять пристальное внимание мониторингу языковой корректности и речевой целесообразности высказываний изучающих иностранный язык [2, с. 153].

Особое значение приобретает обратная связь, позволяющая слушателям ознакомиться с фондом оценочных средств, по которым будут оцениваться его умения. Данный фонд дает возможность осознать ожидаемый результат и помочь обучающимся сравнить их речевое и неречевое поведение с моделью для улучшения их коммуникативных способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация : учеб. / под ред. О. Я. Гойхмана. – М., 2008.
2. Милованова Л. А. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку : опыт зарубежных и российских исследований // Известия ВГПУ. – 2014. – С. 153–156.
3. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Изд. 2-е, стер. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

© Навроцкая И. Н.

УДК 378.016:811.111.1'24'271

Петрова Е. А., Уфимский юридический институт МВД России, д-р филол. наук, доцент

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ АДЪЮНКТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Изучение иностранного языка является обязательным компонентом профессиональной подготовки научного работника. Хорошее знание иностранного языка открывает ученому доступ к иноязычной научной информации. На нашей кафедре обучение иностранному языку адъюнктов нацелено, в основном на два аспекта – научить обучающихся читать и понимать специальную юридическую литературу и заложить нужную базу для формирования коммуникативной компетенции для того, чтобы они могли вести дискуссии на научные и профессиональные темы. Напомним, что в отече-

ственной лингводидактике под коммуникативной компетенцией подразумевают знание языка, которое понимается не только как владение грамматическим и словарным уровнями (языковая компетенция), но и как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или иными внеязыковыми факторами [1, 116]. Согласно классификации, предложенной Л. Ф. Бахманом, составляющими коммуникативной компетенции являются языковая, дискурсивная, разговорная, прагматическая, социально-лингвистическая, стратегическая и мыслительная компетенции [2]. Исходя из вышесказанного, формирование коммуникативной компетенции является одной из главных целей обучения иностранному языку.

Отметим, что требования, предъявляемые к лингвистическим знаниям адъюнктов, заключаются в следующем: умение свободно читать и переводить аутентичную литературу по специальности; оформлять извлеченную из иностранных источников информацию в виде аннотации или резюме; делать сообщения и доклады на иностранном языке на темы, связанные с научной работой адъюнкта. Таким образом, основная методологическая задача преподавания иностранного языка адъюнктам заключается в совершенствовании всех видов речевой коммуникации, необходимой для успешной сдачи кандидатского экзамена.

К сожалению, приходится констатировать, что исходный уровень знания у каждого обучающегося разный, поэтому преподавателям необходимо разрабатывать свою собственную концепцию и алгоритм методических приемов с тем, чтобы языковая подготовка сдающих кандидатский экзамен отвечала высоким требованиям. Отсюда следует, что задача преподавателя, работающего с адъюнктами, должна зиждиться в совершенствовании и дальнейшем развитии базовых знаний, навыков и умений обучающихся, полученных в высшей школе, в различных видах речевой коммуникации.

Мы считаем, что основное внимание необходимо уделить формированию и совершенствованию у обучающихся многослойного и многокомпонентного комплекта языковых умений и способностей для выполнения коммуникативной деятельности. Основная линия, проводимая в преподавании иностранного языка в адъюнктуре УЮИ МВД России, заключается в обучении различным видам речевой коммуникации. Определяющим фактором в достижении установленного уровня того или иного вида речевой коммуникации является требование профессиональной направленности практического владения иностранным языком.

Как было отмечено, одним из требований к знаниям адъюнктов является свободное чтение оригинальной литературы на иностранном языке по специальности. Совершенствование умений чтения на иностранном языке предполагает овладение всеми видами чтения: просмотровым, ознакомительным и изучающим. Просмотровое чтение имеет целью ознакомление с тематикой текста и предполагает умение на основе извлеченной информации кратко охарактеризовать текст. Ознакомительное чтение характеризу-

ется умением проследить развитие темы. Изучающее чтение предполагает полное и точное понимание содержания текста. Целесообразно, по нашему мнению, подбирать небольшие оригинальные адаптированные тексты средней сложности, знакомящие обучающихся с терминами по широкой специальности. Кроме перечисленных факторов, обучающиеся должны узнавать слова и грамматические явления в малом контексте, знать их русские эквиваленты. Это достигается за счет подбора текстов в их последовательности и составления упражнений на закрепление лексики, где каждый последующий текст и упражнения к ним включают терминологию из пройденного материала. Повторение терминологической лексики в упражнениях приводит к их запоминанию. При этом запоминание происходит не механически, а в процессе перевода и выполнения ряда лексических и грамматических упражнений. Именно в процессе выполнения правильно составленной системы упражнений происходит заучивание новых слов. Упражнения на закрепление лексики и грамматики носят рецептивный характер, способствуют развитию у адъюнктов способностей узнавать в тексте и анализировать грамматическую структуру, устанавливать ассоциативные связи с другими словами. Таким образом, мы пытаемся решить следующие задачи: научить читать текст, научить прогнозировать значение слов на основе всего изложенного; довести до адъюнкта, что для научного стиля характерен усложненный, компактный синтаксис предложения, т. е. они должны уметь анализировать сложную структуру предложения; научить распознавать значения грамматических форм в предложении по их формальным признакам.

Одним из способов расширения словарного запаса адъюнктов является перевод статей из профессиональных современных журналов. Данный вид деятельности может быть осуществлен за счет еженедельной подборки Интернет-статей на перевод в качестве задания на самоподготовку. Хочется отметить, что предлагаемый вид работы способствует не только обогащению словарного запаса адъюнктов, но и позволяет им быть в курсе правовых событий, происходящих за рубежом, знакомиться с правовыми системами других стран. На наш взгляд, использование в учебном процессе зарубежной иноязычной научной литературы по узкой специальности активизирует познавательную деятельность адъюнктов.

Исходя из собственной практики и концептуальных принципов оптимизации обучения адъюнктов на основе коммуникативного подхода, считаем возможным перечислить следующие внешние и внутренние ресурсы, которые могут быть использованы для достижения поставленной цели.

Использование видеопроодукции на иностранном языке в учебном процессе, спектр которой может быть довольно широким. Например, художественные видеофильмы, отбираемые преподавателем с учетом юридической направленности; учебные фильмы правоохранительной тематики; просмотр криминальной хроники или новостей правовой тематики с обсуждением,

вычленением незнакомых слов и языковых конструкций, составление вопросов, написание ревью и т. д.

Мультимедийные языковые программы и презентации, которые стали неотъемлемой частью педагогического процесса. Преподавателями и самими адъюнктами разрабатываются учебные мультимедийные комплексы, позволяющие активизировать все виды языковой деятельности по юридическим темам (отрасли права, классификация преступлений, научная деятельность адъюнкта и т. д.).

Компьютерная графика учебных текстов. Чтобы научить адъюнктов связному монологическому высказыванию на уровне самостоятельно подготовленного высказывания по темам специальности и диссертационного исследования (в форме сообщения, информации, доклада) нужно, чтобы оно имело коммуникативную направленность и выражало законченную мысль, звучало логично, связно и в достаточно быстром темпе. Этому могут помочь зрительные опоры в виде компьютерной графики текстового материала. На данном этапе целесообразно применение различного рода опоры (вербальные и изобразительные), функционально-смысловые таблицы и логико-смысловые проблемные карты. Использование компьютерной графики на этапе работы с учебным текстом способствует развитию навыков монологического высказывания. Кроме того, компьютерная графика текста помогает адъюнктам в логической последовательности излагать свои мысли с опорой на текст, ориентироваться в общем содержании текста с учетом его композиции, видеть логическую и семантическую структуру текста, выделить основную информацию, самостоятельно программировать и строить краткое или развернутое высказывание на различных языковых уровнях. И, наконец, компьютерная графика текста предполагает определение смысловых отношений между частями информации. Используя данные виды опор, можно наглядно сконцентрировать внимание обучающихся на особенностях выражения логико-семантических смысловых отношений между частями информации и присущие им средства когезии. Например: обобщение, вывод, введение новой информации, проспективная, ретроспективная связь, противопоставление и другие им соответствующие связи в построении сверхфразового единства на уровне дискурса.

Итак, компьютерная графика акцентирует внимание адъюнктов на узловых проблемах по изучаемой теме, способствует развитию приемов умственных действий, таких, как: поиск закономерностей, мышление по аналогии, поиск иерархической зависимости между объектами и понятиями, сравнение нахождения общего и выделение частного, построение логических умозаключений, раскрытие ассоциативных связей, выделение главного.

Ролевые игры. Одной из центральных проблема в методике активизации речевой деятельности остается создание на занятии условий, приближенных к реальному общению. Наиболее эффективным средством управ-

ления устным иноязычным общением адъюнктов, по нашему мнению, является моделирование как профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел, так и будущих ученых в области юриспруденции. Под моделированием мы понимаем процесс исследования, отбора, создания и использования наиболее емких, обиходных, социально и профессионально ориентированных ситуаций на учебных занятиях с тем, чтобы на их основе можно было активизировать свободное, естественное общение с максимальным учетом предусматриваемых программой учебных материалов. Характер игрового моделирования определяется системным подходом к овладению иностранным языком, а единицей моделирования в обучении устному иноязычному общению нам представляется коммуникативная ситуация.

На наш взгляд, наиболее продуктивными ситуациями, которые целесообразно использовать в обучении устному иноязычному общению, являются реальные и воображаемые. К реальным ситуациям можно отнести такие ситуации, которые являются естественными для данной возрастной и социальной группы. В моделировании воображаемых речевых ситуаций предполагается выход за рамки учебной процедуры и личного опыта адъюнктов. Такая речевая ситуация требует принятия роли или перенесения в «предлагаемые обстоятельства», что происходит за счет сдвига одной или нескольких прагматических координат общения. Воображаемые ситуации могут обладать различной степенью вероятности, в связи с чем их условно можно подразделить на две группы: вероятные и невероятные. Поскольку основой обучения устному иноязычному общению адъюнктов является моделирование актуальной и профессиональной деятельности, то мы считаем уместным использовать в обучении вероятные ситуации. Тематику ситуаций и ролевого общения могут быть, например, следующие: допрос подозреваемого, преступника или опрос свидетелей, выступление в качестве подозреваемого (свидетеля), судебное заседание т. п.

Итак, суммируя сказанное выше, следует констатировать, что творческий подход к процессу обучения адъюнктов на основе коммуникативного подхода, судя по опыту работы нашей кафедры, позволяют развивать творческий потенциал адъюнктов, формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности и подготовить их к сдаче экзамена кандидатского минимума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие. – М., 2013. – 73 с.
2. Bachman L.F. Fundamental Consideration in Language Testing. – Oxford University Press, 1990. – 408 p.

© Петрова Е. А.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК В СВЕТЕ ПРАГМАТИКИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

В отдельном коммуникативном акте каждый коммуникант имеет коммуникативные цели, свою прагматику общения. Это прекрасно описано в теории речевых актов. Однако такой подход неполон: ведь речевой акт происходит в коммуникативной среде и говорящие часто проявляют заботу о среде в целом, выходящую за пределы ближайших целей общения.

Под прагматикой мы понимаем один из аспектов языка, который выделяется наряду с семантикой и синтактикой. Семантика касается смысла языковых знаков, синтактика же – отношений между знаками, их связи. Прагматика затрагивает отношения пользователей к знаку. В бытовом смысле слова «прагматика» эквивалентна «практике», «прагматизм» – «практицизму, расчетливости». Напомним, что этимологически термин «прагматика» восходит к древнегреческому слову «действие». Все эти значения достаточно близки к терминологическому, потому что прагматика охватывает практический, функциональный аспект языка [4, 5].

Риторическая модель коммуникации была создана Аристотелем и легла в основу образовательной системы Древнего Рима. В риторических школах учили приемам, которые, с одной стороны, делали речь эффективной, а с другой стороны, служили образцами речевого поведения. Риторические фигуры, силлогизмы были одновременно приемами убеждения (обслуживали ближнюю прагматику) и системой норм общественно одобренного речевого поведения (обслуживали дальнюю прагматику).

Соотношение ближней и дальней прагматики можно яснее представить, если обратиться к анализу коммуникативных качеств речи, которые во времена классической риторики именовались достоинствами речи. Из четырех классических достоинств речи – чистоты (правильности), уместности, ясности и красоты – ясность заведомо связана с семантикой, а красота – прежде всего с синтактикой. Что касается правильности и уместности, то эти категории непосредственно связаны с дальней и ближней прагматикой. Наряду с ближней и дальней прагматикой можно также различать отложенную прагматику. Речь идет о прагматике говорящего, связанной с его имиджем, лингвистической репутацией. Добиваясь непосредственных коммуникативных целей (ближняя прагматика), говорящий заботится о впечатлении, которое он производит на слушающего, и вообще о своем образе в мире потенциальных партнеров по общению [4, 5].

Становление русского литературного языка напрямую связано с

историей российского государства. Важной вехой в его развитии следует отметить заложенные М. В. Ломоносовым новые основы норм литературного языка, которые получили свое дальнейшее преобразование благодаря устремлениям великих представителей русской литературы Г. Р. Державину, И. Н. Радищеву, Д. И. Фонвизину, Н. М. Карамзину и другим. Однако, к сожалению, современное состояние русского языка вызывает все большую обеспокоенность. Общепринятые языковые нормы, их традиционализм подвергаются трансформации с негативным окрасом. Пополнение словарного состава русского языка иноязычной лексикой, чрезмерная демократизация русского языка создает предпосылки для включения в его состав ненормативной лексики и жаргонизмов, под влиянием этого происходят смысловые изменения целого ряда слов и выражений [3].

Правильной признается речь, соответствующая нормам литературного языка, так как литературный язык – общепризнанная образцовая форма национального языка. К другим формам языка относятся просторечие, социальные и территориальные диалектные, обценная лексика. Одно из главных свойств литературного языка – способность максимально различать нюансы смысла и стиля. Литературный язык это не столько язык, очищенный от лишних слов, сколько язык более гибкий, чем все иные формы языка. Сознательное отклонение от нормы неизменно проявляется в том, что при сохранении и даже усилении уместности речи под угрозой оказывается чистота речи. Но, если главное свойство литературного языка – гибкость и тонкость, а не простой запрет на нелитературные формы, значит, культурный человек может в принципе употреблять и эти формы, но не бездумно, а пользуясь ими для выражения определенного смысла. Разумеется, есть еще слова табуированные в литературном языке – речь идет о так называемой инвективной лексике. Но обычное диалектное или жаргонное слово вполне может быть употреблено в речи культурного человека в качестве хотя бы языковой игры [1, 2].

Соответственно, нормы литературного языка существуют не для того, чтобы создать для говорящего лишние условности, а для того, чтобы обеспечить языку необходимую гибкость и отшлифованность. Ни один жаргон и ни один диалект не обладает таким богатством выбора, как литературный язык. Языковое богатство – это не просто большой запас синонимических вариантов, употребляемых в речи. Богатство языка предполагает функциональную нагруженность каждого варианта. Нормы литературного языка нужны как раз для того, чтобы зафиксировать и «узаконить» смысловые различия разных слов. Эти нормы фиксируются в словарях и справочниках, т. е. кодифицируются.

Итак, лингвистический статус культурного, образованного человека достигается прежде всего умением изъясняться литературным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцова Ю. А., Хорошко Е. Ю. Русский язык в современном мире : правовой аспект // Социальные варианты языка. – 2016. – № 9. – С. 27–31.

2. Посиделова В. В. Лингвистический и правовой аспекты инвективной лексики русского языка // Философия права. – Ростов н/Д : ФГКОУ ВПО «Ростовский юридический институт МВД России», 2016. – № 2. – С. 13–17.

3. Посиделова В. В., Голевцов И. Р. Распространение иноязычной лексики в национальной языковой культуре на разных этапах развития и становления русского литературного языка // Перспективы государственно-правового развития России в XXI веке. Сборник материалов Всероссийской научно-теоретической конференции курсантов и слушателей вузов МВД России, студентов гуманитарных вузов, адъюнктов, аспирантов и соискателей. – Ростов н/Д : ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, 2019. – С. 531–535.

4. Хазагеров Г. Г. Ось интенции и ось конвенции : к поискам новой функциональности в лингвокультурологических исследованиях // Социологический журнал, 2006. – № 1–2.

5. Хазагеров Г. Г. Обесмысливание научного дискурса как объективный процесс [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.khazagerov.com/pragmatics/125-senseless> (дата обращения: 17.08.2020).

© Посиделова В. В.

УДК 378.016: 811.111.1'24

Походзей Г. В., Уральский государственный педагогический университет, канд. филол. наук, доцент

ОСНОВНЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ И СТАДИИ ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ И ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЯ ПО АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

В последние годы обучение аудированию вызывает повышенный интерес, чем это было в прошлом. Вступительные экзамены в вуз, выпускные и другие экзамены теперь часто включают компонент прослушивания. Отмечают, что навыки аудирования являются основным компонентом владения вторым языком. Аудирование ранее рассматривалось как овладение отдельными навыками или микронавыками, такими как распознавание сокращенных форм слов, распознавание связных элементов в текстах и определение ключевых слов в тексте. Именно эти навыки должны выполнять основную роль в процессе обучения иностранному языку. Более поздние представления о слушании опирались на область когнитивной психологии, которая ввела понятия обработки снизу вверх и сверху вниз, и к роли предварительного знания и схемы в понимании. На смену пришло прослушивание, рассматриваемое как процесс интерпретации. В то же время поле дискурсивного анализа и разговорного анализа позволили многое узнать о природе и организации устного дискурса. Все это приводит к осоз-

нению того, что письменные тексты, которые прочитываются вслух, не могут обеспечить подходящую основу для развития способностей, необходимых для обработки аутентичного дискурса в реальном времени. Современные взгляды на аудирование, следовательно, подчеркивают роль слушателя, который рассматривается как активный участник слушания, используя стратегии для облегчения, мониторинга и оценки его или ее слушания [4, 2].

Очень важно спланировать и организовать занятие по аудированию, чтобы поддержать обучающихся и помочь им преуспеть в аудировании речи на английском языке. Разрабатывая задания и фокусируя внимание на различных аспектах прослушиваемого текста, можно помочь обучающимся развить свои навыки аудирования и определить, где они должны совершенствоваться.

На практике различают три этапа в организации занятия по аудированию на английском языке: этап предварительного прослушивания, этап во время прослушивания и этап после прослушивания.

На этапе предварительного прослушивания вы готовите слушателей к слушанию. В идеале вы уже должны быть знакомы с заданием на прослушивание. Перед занятием прослушайте аудиозапись и обдумайте эти вопросы:

Что за ситуация?

Сколько людей говорят?

Какие разные акценты вы слышите?

Что это за тема?

Замечаете ли вы какой-либо язык, который может показаться обучающимся сложным (сленг, разговорные выражения, словарь продвинутого уровня)? Кроме того, перед началом занятий убедитесь, что оборудование работает правильно. Проверьте компакт-диск или звуковую дорожку. Также проверьте громкость.

Когда вы находитесь в аудитории, есть несколько вещей, которые вы должны сделать, прежде чем нажать кнопку воспроизведения.

Далее переходим к организации деятельности по прослушиванию. Создайте для обучаемых предварительную подготовку текста для прослушивания. Предоставьте им немного информации, но не слишком много. В идеале вы должны заставить своих обучающихся задуматься над тем, что они услышат. Дайте им лишь небольшую часть информации, например, название, тему или короткое предложение и позвольте им предсказать, что они услышат.

Если есть рабочая тетрадь или страница учебника, которая сопровождает аудирование, дайте обучающимся время, чтобы посмотреть на фотографии, задания, инструкции, вопросы. Все это дает ценную информацию для обучаемого. Помните: обучающиеся (вероятно) не слышали аудиозапись раньше, и они слушают ее на неродном им языке.

Steven Brown рекомендует «всегда ставить задачу предварительного прослушивания». Он упоминает два типа задач предварительного прослушивания: *bottom-up* and *top-down* [1].

Прослушивание *bottom-up* означает сосредоточение внимания на грамматике и словарном запасе, чтобы понять аудиозапись, поэтому предварительное прослушивание *bottom-up* будет первоначальным обучением некоторой лексике или грамматике, которые являются центральными для текста прослушивания.

Прослушивание *top-down* относится к использованию фоновых знаний (о мире или структуре текста) для понимания прослушиваемого текста, поэтому предварительное прослушивание *top-down* будет включать просьбу преподавателя вспомнить, что обучаемые знают о теме прослушивания. Например, если ваше прослушивание происходит в зоопарке, вы можете спросить обучающихся, что люди говорят и делают в зоопарке или что вы обычно видите в зоопарке. Вы также можете спросить обучающихся, что они знают о типе текста для прослушивания, который они собираются слушать. Например, если это видео, на котором прохожий объясняет приезжему, как пройти до нужного ему места назначения, вы можете попросить обучаемых предложить, какие слова могут подойти, когда прохожий объясняет каждый шаг маршрута следования (сначала, затем, после этого).

Однако важно, чтобы этап предварительного прослушивания был достаточно коротким. McCaughey отметил, что некоторые преподаватели тратят от десяти до пятнадцати минут на предварительное прослушивание, за которым следует минутный текст на прослушивание. Выберите одно короткое задание и не позволяйте ему затягиваться слишком долго [3].

Наконец, вы должны поставить задачу во время слушания прямо перед тем, как они слушают. Кратко объясните задачу на английском языке и при необходимости напишите ее на доске. Быстро осмотритесь и убедитесь, что все находятся на нужной странице или части рабочей тетради. Затем нажмите кнопку воспроизведения и расслабьтесь.

Стадия прослушивания – это когда обучаемые слушают и выполняют задание. Многие учебные пособия содержат задания, такие как прослушивание сути, прослушивание основных идей, формулировка выводов и подведение итогов. Задание, предложенное преподавателем, может помочь обучающимся сосредоточиться и выработать важные стратегии для изучения языка.

Вот еще немного информации о некоторых распространенных задачах прослушивания.

Listening for gist – это означает слушать, чтобы понять основную идею, поэтому обучающиеся должны пытаться понять тему или тему прослушиваемой аудиозаписи.

Listening for detail – это означает прослушивание, чтобы получить конкретную информацию, например, какая была погода или куда отправлялись путешественники?

Making inferences – здесь обучающиеся слушают, чтобы получить информацию, прямо не указанную в треке. Некоторые примеры: как эти два человека относятся к выбранному ими маршруту или как вы думаете, куда

эти путешественники направятся дальше?

В идеале вы должны проигрывать аудиозапись 2 или 3 раза, каждый раз ставя новую задачу. Многие эксперты предлагают классифицировать задачи, переходя от более простой к более сложной. Например, начиная с одного основного вопроса, переходя к 3–5 подробным вопросам, а затем заканчивая вопросом вывода. Также стоит поставить себе задачу: следить за аудиторией. Они обращают на это внимание? Кто-нибудь выглядит разочарованным? Какая в целом атмосфера в аудитории?

Задача после прослушивания – это этап, на котором вы выводите обучаемых за пределы прослушивания текста и используете его как трамплин для дальнейшей языковой практики.

На последующем этапе вы можете попросить обучающихся просмотреть печатную версию и выяснить, что они, возможно, не смогли понять. Некоторые эксперты по английскому языку протестуют против показа обучаемым транскрипта, но нужно согласиться, что это отличный способ для них еще раз взглянуть на язык, содержащийся в аудиозаписи. Кроме того, это может помочь обучаемым лучше понять слова и фразы, с которыми у них возникли трудности при прослушивании. Это может также дать возможность обучающимся заметить некоторые различия между устной и письменной речью.

Далее следует этап постановки устной задачи. Поручите обучающимся выполнить соответствующее речевое задание. Например, если обучаемые слышали разговор двух человек в ресторане, попросите их воспроизвести разговор в другой обстановке. С целью выявления проблем предложите обучающимся обсудить, какие проблемы возникли во время прослушивания. Какие разделы были самыми сложными? Что вызвало у них замешательство или непонимание?

Для персонализации текста для прослушивания найдите способы, при помощи которых обучающиеся смогут выразить свою точку зрения относительно полученной информации. Например, если слушание представляет собой монолог человека, выражающего свое мнение, вы можете попросить обучаемых сказать вам, согласны они или не согласны и аргументировать свою позицию [2].

В целом, эти три этапа являются надежным форматом для выполнения аудирования иноязычной речи в учебной аудитории. Однако иногда есть веские причины, чтобы вырваться из этого формата. Например, обучаемые могут прочитать печатную версию перед прослушиванием, чтобы понять контекст аудиозаписи. В ином случае упражнение может начинаться с короткого отрывка из середины текста для прослушивания (без предварительного прослушивания), чтобы имитировать тип прослушивания, который мы делаем в реальной жизни (включение телешоу в середине программы или вход в комнату, в которой уже начался разговор).

Таким образом, с целью обучения аудированию иноязычной речи преподавателю следует разрабатывать целенаправленные, интерактивные,

мотивированные и ориентированные на успех задания, включая неформальные элементы английского языка, экологические подсказки, которые способствуют правильному пониманию обучающимися прослушиваемой аудиозаписи [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Brown S. Teaching Listening. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 11 p.
2. Houston H. The Three Stages of a Listening Activity // EFL Magazine. – 2016. URL: <https://www.eflmagazine.com/the-three-stages-of-a-listening-activity/> (дата обращения: 20.08.2020).
3. McCaughey K. Practical Tips for Increasing Listening Practice Time // English Teaching Forum. – 2015. – P. 2–13. URL: http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/53_1_article_practical_tips_increasing_listening_.pdf (дата обращения: 22.08.2020).
4. Richards J. C., Burns A. Tips for Teaching Listening. – New York : Pearson, 2012. – 240 p.
5. Ur P. Teaching listening comprehension. – Cambridge : Cambridge University Press, 1984. – 174 p.

© Походзей Г. В.

УДК 378.016:81.1.161.1'24

Проценко Е. А., Воронежский институт
МВД России канд. филол. наук, доцент
Гольцова Т. А., Воронежский институт
МВД России канд. филол. наук, доцент

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Первые десятилетия нового тысячелетия отмечены реформированием системы образования, связанного с переходом на компетентностную модель обучения, введением федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, созданием цифровой образовательной среды, распространением дистанционного обучения и другими коренными изменениями, которые являются ответом на вызовы современного меняющегося мира. Сегодня в условиях мировой пандемии и вынужденном всеобщем переходе на дистанционное обучение мы столкнулись лицом к лицу с новым вызовом.

По сути дистанционное обучение проходит сейчас проверку на практике, причем на всех уровнях образования и в общемировом масштабе. Первый

опыт показался педагогам не слишком удачным, выявив проблемы разного характера, такие как материально-технические, психологические, методологические и даже индивидуально-личностные. При этом необходимо учитывать, что возникающие в процессе дистанционного обучения сложности зависят от многих факторов, в частности, от формы и ступени образования, от особенностей преподавания конкретной дисциплины, от технической оснащенности образовательной организации и т. д.

Следует отметить в данной связи, что высшее образование оказалось в нынешней ситуации в наиболее выгодном положении. С одной стороны, обучающиеся в образовательных организациях высшего образования имеют, как правило, достаточный опыт и необходимые, в том числе и технические, навыки для самостоятельной работы под руководством преподавателя. С другой стороны, во многих образовательных организациях уже была создана и успешно функционировала электронная образовательная среда, что позволило организовать на ее основе дистанционное обучение. В частности, в образовательных организациях МВД России уже не первый год используется дистанционный формат вступительных испытаний. Накопленный опыт во многом облегчил решение возникающих проблем.

Однако, очевидно, что даже при наличии равных технических возможностей для дистанционного обучения преподаватели разных дисциплин оказались отнюдь не в равных условиях. Достаточно мысленно сравнить лекцию по конституционному праву, практическое занятие по иностранному языку, лабораторную работу по физике и занятие по физической или тактико-специальной подготовке, чтобы понять, что преподавателям этих дисциплин придется столкнуться с разными проблемами. Действительно, занятие по иностранному языку, проводимое в дистанционной форме, существенно отличается от традиционного. Если занятие проводится в форме онлайн-чата, то акцент переносится с преобладающей роли говорения на чтение и письмо, причем на первый план выдвигается именно письменная форма коммуникации, которой традиционно уделялось гораздо меньше внимания. В случае проведения занятия в режиме видеоконференцсвязи, оно фактически полностью переводится в интерактивную форму. В данном случае перед преподавателем встает проблема выбора соответствующих форм работы и подготовки интерактивных заданий для проведения занятия в дистанционном формате. Именно в этой связи может оказаться весьма полезным применение геймификации как инновационной педагогической технологии обучения иностранным языкам.

Термин «геймификация», который в последние годы все чаще встречается в научно-методической литературе, пришел к нам из-за рубежа. Его появление в начале XXI века обычно связывают с именем программиста Ника Пеллинга и деятельностью компании Conundra по применению игровых механик и технологий в производстве и управлении персоналом [1, 67]. Под геймификацией в широком смысле понимают применение игровых тех-

нологий в неигровых видах деятельности [4, 397], в том числе и в обучении. На сегодняшний день геймификация рассматривается как одно из инновационных направлений современного образования [5], а в некоторых работах предстает даже как один из главных трендов развития общества в целом [3]. Особая популярность геймификации в последнее время объясняется прежде всего пристрастием современного общества и, прежде всего, молодого поколения, к компьютерным играм. Применение геймификации в образовательных целях, как правило, предполагает использование компьютерных игр или других электронных продуктов в учебном процессе.

При обучении иностранному языку игровые практики используются довольно давно и достаточно эффективно. С развитием информационных и компьютерных технологий значительно расширились технические возможности применения геймификации. Можно сказать, что со становлением цифровой образовательной среды игры в обучении получили свое второе рождение. Действительно, на сегодняшний день существуют разнообразные электронные оболочки, которые могут наполняться разным содержанием. Другими словами, технология геймификации объединяет в своей структуре два компонента, а именно форму (т. е. электронную оболочку) и содержание (т. е. изучаемый материал). Данный факт позволяет менять содержательное наполнение игры в соответствии с целями и задачами конкретного занятия, особенностями изучаемой темы, а также уровнем подготовки обучающихся.

На сегодняшний день преподаватели, владеющие ИКТ, имеют широкие возможности реализации технологии геймификации на основе различных платформ, таких как Moodle [6], SunRav BookOffice, iSpring [2, 85–90], и т. п. Современные электронные образовательные ресурсы позволяют интегрировать различные источники информации, такие как текстовые, видео- или аудиоматериалы, не говоря уже о разных вариантах дизайна и анимации. Более того, как уже отмечалось, можно использовать готовые оболочки или шаблоны, имеющиеся в сети Интернет в свободном доступе. Например, на сайте learningapps.org можно найти шаблоны таких игр, как «Кто хочет стать миллионером?», «Скачки», «Виселица», «Угадай-ка», «Найди пару» и др., на основе которых преподаватели могут создать новые игры, исходя из поставленных задач и потребностей учебного процесса. Как показал наш личный опыт, подобные обучающие игры могут с успехом использоваться в интерактивной форме при проведении аудиторных занятий в режиме онлайн, причем на разных этапах обучения иностранному языку. Приведем несколько примеров.

Самое большое разнообразие игр, конечно, предлагается для активизации и закрепления лексики. Например, игра «Найди пару» может воплощаться в разных вариантах заданий на поиск переводных эквивалентов, синонимов, антонимов или соответствий. Для закрепления значения специальных терминов также можно подобрать соответствующие игры, некоторые из которых позволяют одновременно проверить и орфографические навыки обучающихся (рис. 1).

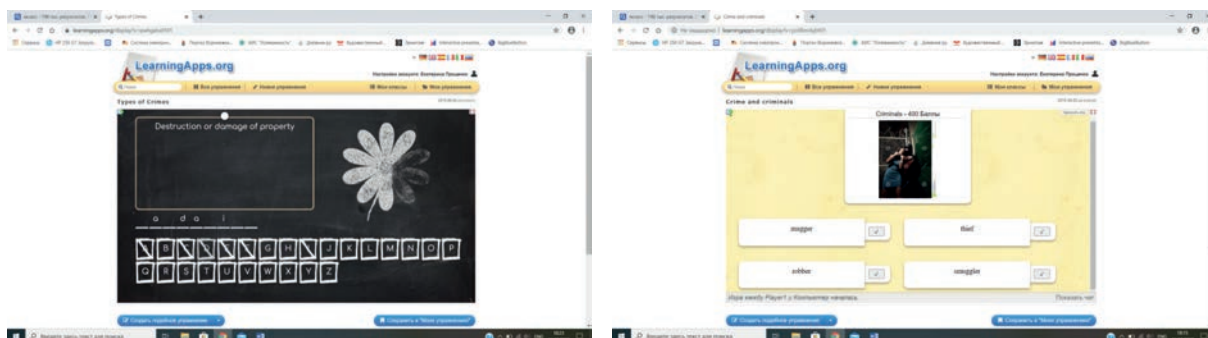


Рис. 1. Примеры игр на закрепление лексических навыков

Существуют также электронные оболочки для закрепления и контроля грамматических навыков. В частности, предлагаются такие игры, как «Угадай-ка», «Пазлы» или «Скачки», где за каждый правильный ответ начисляются баллы. Уже упомянутая выше игра «Найди пару» может использоваться, к примеру, для закрепления навыков правильного употребления прошедших времен в английском языке. В этом случае обучающимся предлагается составить предложения из двух частей, выбрав для каждой из них соответствующее прошедшее время (рис. 2).



Рис. 2. Примеры игр на закрепление грамматических навыков

Для контроля усвоения пройденного материала больше подходят викторины в форме популярных телевизионных игр, например, «Кто хочет стать миллионером?». В частности, мы использовали данную электронную оболочку для проведения викторины по темам «Полиция Великобритании» и «Полиция США», поскольку она может наполняться разными вопросами (рис. 3).

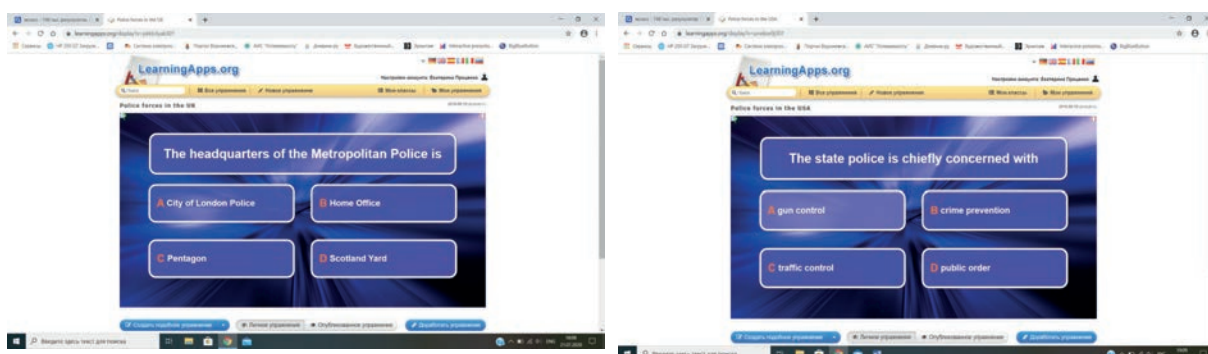


Рис. 3. Примеры викторины «Кто хочет стать миллионером»

Кроме того, зарегистрированным пользователям сайта предоставляется возможность создавать группы обучающихся и получать информацию о выполнении ими заданий, что позволяет использовать подобные образовательные ресурсы и в рамках самостоятельной подготовки. Другими словами, электронные обучающие игры могут использоваться как в режиме онлайн, так и оффлайн.

Применение технологии геймификации в рамках дистанционного обучения иностранному языку позволяет одновременно решить несколько задач, причем разного характера. Во-первых, это обеспечивает интерактивный характер обучения. Доказано, что игровые технологии повышают личную заинтересованность и обеспечивают активную вовлеченность обучающихся в учебный процесс. Во-вторых, создается психологически комфортная среда обучения, которая позволяет представить изучаемый материал в новой и более интересной форме. В-третьих, использование электронных продуктов предусматривает объективную оценку (в баллах или очках), которая выставляется не преподавателем, а компьютером автоматически. Более того, данная технология может применяться как на онлайн занятиях, так и оффлайн, т. е. во внеаудиторное время. В рамках самостоятельной подготовки геймификация предоставляет обучающимся широкие возможности для индивидуализации обучения, с учетом их потребностей и уровня подготовки, сводя к минимуму страх перед неудачей.

Таким образом, применение геймификации в процессе дистанционного обучения иностранным языкам позволяет не только разнообразить учебный процесс и повысить мотивацию обучающихся, но и обеспечивает реализацию интерактивного и активного характера обучения. Кроме того, использование геймификации в рамках самостоятельной подготовки создаст благоприятные условия для повышения мотивации к обучению и эффективного проведения самоконтроля, предоставляя широкие возможности для построения индивидуальной образовательной траектории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 3 (68). – С. 65–77.
2. Инновационные лингводидактические процессы как основа языковой подготовки в неязыковых образовательных организациях : монография / под ред. Е. А. Проценко, А. Г. Мажаровой. – Воронеж : Воронежский институт МВД России, 2016. – 140 с.
3. Чурзина Е. Ю., Светкина Т. Ф. Геймификация – новый тренд в образовании как средство повышения успеваемости студентов // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 5. – С. 45–50.
4. Alomari I., Al-Samarraie H. & Yousef, R. The role of gamification techniques in promoting student learning : A review and synthesis [Электронный ресурс] // Journal of Information Technology Education : Research. – 2019. – № 18. – Р. 395–417. URL: <https://doi.org/10.28945/4417> (дата обращения: 10.11.2019).

5. Gamification and the Future of Education. Oxford : Oxford Analytica, 2016. – 50 p.

6. Kapsargina S. A., Olentsova Ju. A. Using the elements of Gamification on LMS Moodle in the discipline of foreign language in a non-linguistic university // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 237–240.

© Проценко Е. А.

© Гольцова Т. А.

УДК 378.016: 811.161.1'243

Сергеева Е. Н., Уфимский юридический институт МВД России, канд. филол. наук, доцент

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ СЛУШАТЕЛЯМ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эпидемиологическая ситуация в мире в начале 2020 года, связанная с распространением COVID–19, внесла значительные коррективы в образовательный процесс многих высших учебных заведений: внедрение дистанционных технологий обучения становится важнейшей задачей для многих вузов. В период пандемии более 90 % вузов США используют онлайн–обучение не только как вынужденную меру, но и как направление стратегического развития вуза [1, 62], а в ближайшее время около 2/3 студентов в развитых странах будут учиться дистанционно [4, 69]. Такая тенденция справедлива и по отношению к Российским вузам: большинство из них в 2020 году перешло на дистанционное обучение. Согласно ст. 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно–телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [5]. Для возможности дистанционного взаимодействия преподаватели и обучающиеся должны быть обеспечены компьютером (либо ноутбуком) с безлимитным Интернетом и установленным программным обеспечением, микрофоном, наушниками, акустическими колонками, принтером и фотокамерой.

Так, с целью реализации дистанционной формы обучения Уфимским юридическим институтом МВД России на кафедре иностранных и русского языков были созданы электронные учебные курсы филологического профиля для иностранных обучающихся по специальности 40.05.01 «Правовое

обеспечение национальной безопасности» по дисциплинам «Русский язык как иностранный», «Риторика», «Русский язык в деловой коммуникации», «Литература».

Электронные курсы состоят из нескольких разделов: общая характеристика курса (в которой содержится описание курса, цели, задачи, система оценивания и координаты ответственного за реализацию курса), методические материалы (рабочая программа и планы практических занятий), литература и дополнительные материалы (где можно указать не только литературу для изучения тем дисциплины, но и ссылки на обучающие фильмы, мастер-классы и т. д.), разделы (темы) дисциплины, промежуточная аттестация (размещаются вопросы и методические материалы для подготовки, а также материалы для проведения зачета в форме электронного тестирования).

Иностранные слушатели получают логины и пароли от своих личных кабинетов в системе дистанционного обучения (СДО) и имеют возможность изучать материалы в удобном режиме, что делает образовательный процесс более эффективным и привлекательным: повышается мотивация; развивается познавательная активность через умение работать с электронными источниками информации, а также стимулируется самостоятельность в учебном процессе. Слушатели видят всю структуру курса, количество тем, тип итоговой аттестации. Основной блок – разделы (темы) дисциплины – соответствуют одному практическому занятию онлайн (обучение строится с учетом расписания занятий, которое также слушатели видят в электронном виде).

По каждой изучаемой теме преподаватель «выкладывает» материалы для самостоятельного изучения. Это могут быть файлы с теоретическим материалом, задания с различными упражнениями, аудио- и видеофайлы, ссылки на Интернет-источники (фильмы, обучающие уроки, интерактивные упражнения и др.), а также небольшие тесты для оценки уровня усвоения пройденного материала.

Первоначально слушатели самостоятельно изучали содержимое электронного курса и выполняли ряд упражнений на оценку (либо тест). Однако опыт показал, что иностранные обучающиеся не готовы к такой степени самостоятельности и не всегда могут найти (а главное понять и усвоить!!!) недостающую информацию на незнакомом им языке. Стал очевиден факт того, что система электронных курсов – это только вспомогательные технологии, позволяющие закрепить, повторить и дополнить свои знания. «Эффективность использования информационных и коммуникационных технологий повышается на порядок, если они применяются в качестве вспомогательного педагогического инструмента при разумном синтезировании традиционных и инновационных форм обучения» [3, 12].

Именно поэтому преподаватели при проведении занятий стали применять программную платформу унифицированных коммуникаций TrueConf для постоянного видео- и аудиоконтакта со слушателями. Данная платформа

позволяет проводить разные виды конференций (симметричная, видеоурок, ролевая), общаться в чате, вызывать на трибуну для ответа обучающихся и т. д. Возможность опосредованно в онлайн-режиме контактировать преподавателю с обучающимися значительно повысила уровень успеваемости и общей мотивации иностранных слушателей: у них появилась возможность вести коммуникацию на изучаемом языке (задавать интересующие их вопросы, улучшать свои фонетические навыки, получать ситуативные толкования непонятных лексических единиц и их сочетаемости и т. д.). Так, в процессе дистанционного обучения иностранные слушатели получили возможность на должном уровне осуществлять свою речевую коммуникацию.

Кратко опишем структуру занятия на примере дисциплины «Риторика» для слушателей 2 курса.

1. В вводной части занятия проводится «перекличка», выясняется, все ли смогли подключиться к СДО и нет ли отсутствующих без уважительной причины. Если кто-то не смог присутствовать на онлайн-занятии, то преподавателю следует обязательно проконтролировать освоение им теоретического материала по теме и выполнение всех заданий в системе СДО (система позволяет видеть, заходил ли слушатель в соответствующий раздел курса), а также провести опрос на следующем занятии.

2. Далее объявляется тема, цель занятия, значения данной темы для усвоения последующих тем курса, круг обсуждаемых вопросов.

3. Основную часть занятия рекомендуется начать с небольшой фонетической зарядки для отработки навыков произношения, для которой можно рекомендовать небольшие стихотворения, заранее заучиваемые слушателями наизусть. На данном этапе очень важно корректировать произносительные навыки, устранять и объяснять ошибки (например, при смешении омонимов и паронимов).

Далее поочередно рассматриваются вопросы плана занятия. Рассмотрение материала можно производить по принципу добровольности. Однако преподаватель может по своему усмотрению вызвать слушателей «на трибуну» в системе TrueConf и провести опрос. Ответы выступающих могут быть скорректированы и дополнены другими слушателями учебной группы.

Материал закрепляется в ходе опроса по заявленным в занятии вопросам, а также в ходе рассмотрения ситуационных коммуникативных задач. В ходе опроса слушателям не рекомендуется пользоваться конспектами лекций, другими записями. Отвечающий должен уметь формулировать мысль самостоятельно, без опоры на записи, либо уметь воспроизводить книжный текст на память.

Ситуативные задачи, изложенные в системе СДО, должны быть ориентированы на формирование коммуникативных навыков. Они представляют собой описание проблемной в коммуникативно-речевом отношении ситуации (переговоров, телефонного диалога, спора или диспута на заранее заданную тему), которые необходимо проанализировать с позиций этики

общения, культуры речи и предложить решение проблемы. Особое внимание следует обратить на умение коммуникантов выстраивать эффективное речевое поведение.

В зависимости от темы занятия может быть проведен и тренинг, который предполагает оперативное распределение на занятии видов учебной деятельности между слушателями: необходимо без потерь аудиторного времени определить рабочую группу из числа участников деловой игры, ответственного за регламент, оппонента. Остальные слушатели демонстрируют активное слушание, готовят вопросы участникам деловой игры и готовятся к обсуждению диалога. Особое внимание необходимо обращать на умение участников деловой игры решать проблему конструктивно в процессе диалога.

В ходе работы необходимо следить за правильностью речи, устранять ошибки свои и товарищей, обсуждать с преподавателем трудные случаи публичной речевой деятельности. При этом преподавателю следует следить за тем, чтобы все слова слушателям были понятны: незнакомые слова записываются в словарь и объясняются.

На занятиях также может быть рекомендовано выполнение письменных заданий (либо это могут быть задания на самоподготовку), которые слушатели должны прикрепить к заданию в системе СДО: составление эссе, небольших сочинений или диалогов.

После обсуждения каждого вопроса практического занятия и проблемной ситуации преподаватель подводит краткий итог.

В конце занятия можно рекомендовать провести опрос по пройденной теме в форме электронного тестирования (15–20 вопросов).

В заключении необходимо сделать краткий вывод по обсуждаемой теме, ответить на возникшие вопросы слушателей, оценить степень усвоения материала. Эти виды работы могут быть проведены как в «Форуме» или «Чате» системы TrueConf, так и в системе видеосвязи с использованием «Трибуны». После проведения занятия выставляются оценки в «Электронный журнал».

Такая смешанная форма обучения, на наш взгляд, позволяет максимально активизировать самостоятельную работу студентов, что в условиях вузовского обучения особенно важно, так как будущий специалист должен уметь самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность, а применение электронных технологий способствует развитию говорения и письма, аудирования и чтения как видов речевой деятельности, формированию грамматических и лексических языковых навыков, а также формированию социокультурной и межкультурной компетенций [2, 56].

ЛИТЕРАТУРА

1. Калимуллина О. В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетенность : анализ существующих проблем и тенденций / О. В. Калимуллина, И. В. Троценко // Открытое образование. – 2018. – № 3. – С. 61–73. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye>–

tsifrovye-obrazovatelnye-instrumenty-i-tsifrovaya-kompetenost-analiz-suschestvuyushih-problem-i-tendentsiy (дата обращения: 23.08.2020).

2. Капраничкова К. В. Дидактические свойства и методические функции мобильных технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – Тамбов, 2014. – № 1 (129). – С. 49–56.

3. Колтакова Е. В., Татарина Н. В., Лешутина И. А. Портал «Образование на русском» как информационно-образовательная среда обучения иностранных слушателей на подготовительном факультете [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Сборник статей. – М., 2017. – С. 11–16. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34869650> (дата обращения: 29.08.2020).

4. Лазарева М. Н., Рябова А. Н. Опыт организации дистанционного обучения иностранному (французскому) языку в фармацевтическом вузе [Электронный ресурс] / М. Н. Лазарева, А. Н. Рябова // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. – 2013. – № 1. – С. 69–76. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21066737> (дата обращения: 15.08.2020).

5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.12.2019) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2020) // СЗ РФ. – 2012. – № 273, ст. 16 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st16.php> (дата обращения: 15.08.2020).

© Сергеева Е. Н.

УДК 811.161.1'276.6:351.74:004.77

Солдатова О. Б., Барнаульский юридический институт МВД России, канд. филол. наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Вопрос мотивации обучающихся при обучении английскому языку в неязыковом вузе, в частности, в образовательных организациях системы МВД России, характеризуется высоким уровнем актуальности. В связи с тем, что данный предмет не является профильным, возникает несколько проблемных аспектов:

– начальный уровень знаний курсантов и слушателей при поступлении в учебное учреждение зачастую оценивается как низкий (А1, А2) в силу неприоритетности направления языковой подготовки;

– в ряде случаев в группе наблюдается разноуровненность знаний курсантов;

– основной акцент в процессе обучения в вузе системы МВД России делается на правовые предметы;

– на изучение предмета выделяется количество часов недостаточное для глубокого изучения английского языка.

Указанные аспекты детерминируют низкую мотивацию обучающихся на практических занятиях по английскому языку. Одним из возможных путей решения проблемы повышения мотивированности изучения данного предмета является использование интерактивных технических средств обучения, под которыми в работе понимается «такое средство, которое в режиме реального времени обеспечивает обмен сообщениями между системой и пользователем» [2, 24].

Клиповое мышление современного молодого поколения в ряде случаев нивелирует эффективность использования традиционных методов обучения при обучении в целом, в частности английскому языку. В связи с этим на современном этапе развития образования процесс обучения насыщен различными интерактивными средствами, что представляет вариативность форм организации занятий, возможность отработки всех аспектов отдельной дисциплины, а также делает уроки или учебные пары более интересными и запоминающимися [4]. Образовательные организации высшего профессионального образования, в частности образовательные организации системы МВД России, располагают значительным количеством средств интерактивного обучения.

Слово «интерактив» берет свое начало от английских слов «inter» (взаимный) и «act» (действовать). Интерактивное обучение освещается в исследованиях ряда авторов [1, 2, 3 и др.]. Интерактивное обучение является формой организации познавательной деятельности, которая нацелена на создание условий для всестороннего развития личности обучающегося. Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, ведущего к взаимопониманию и взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого задач [4, 189]. В процессе использования интерактивных форм обучения преподаватель координирует деятельность обучающихся, диагностирует трудности, возникающие у курсантов и слушателей, реализует индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению. Согласно определению Ю. Ю. Гавронской интерактивным является обучение в режиме взаимодействия человека и средства обучения, как вид электронного обучения, которое происходит в режиме взаимодействия человека и компьютера [1]. Соответственно, интерактивное обучение осуществляется с помощью интерактивных средств обучения, обеспечивающих презентацию, сбор, хранение, регистрацию информации, отработку, контроль и корректировку полученных знаний, навыков и умений и т. д.

Использование интерактивных технических средств на практических занятиях по английскому языку прагматически направлено на:

- повышение мотивации изучения английского языка;
- контроль полученных знаний;
- возможность ориентации курсантов и слушателей на необходимый теоретический материал при совершении ими ошибок;
- систематизированное расположение изучаемого материала;
- яркую и запоминающуюся презентацию нового материала;
- формирование навыков межкультурной коммуникации;
- ознакомление обучающихся с информацией страноведческого характера;
- акцентирование внимания на особенностях поведения и реакции носителей английского языка, обусловленных их языковой картиной мира.

В качестве интерактивных технических средств в процессе обучения английскому языку является использование обучающих Интернет-сайтов, предоставляющих доступ к видео- и аудиоресурсам. Примерами таких сайтов являются <https://www.bbc.co.uk/learningenglish>, <https://www.newsinlevels.com>, <http://study-english.info>, <https://lingvoelf.ru/video-en> и др.

Остановимся более подробно на рассмотрении особенностей Интернет-сайта <https://www.newsinlevels.com>. Данный информационный ресурс представляет интерес в связи со следующими особенностями:

- в качестве подготовки к аудированию представлен активный словарь, дающий возможность обучающимся познакомиться с потенциально неизвестными лексическими единицами, что способствует созданию более комфортного процесса аудирования;
- каждое аудирование представлено на нескольких уровнях владения английским языком, зачастую обучающиеся могут выбрать уровень из трех опций (например, 1–3, 4–6). Чем ниже уровень аудирования, тем более простые лексические единицы и синтаксические конструкции используются в речи спикера/спикеров; чем выше уровень аудирования, тем больше деталей описания событий или ситуации представлены в тексте;
- основное содержание текста аудирования также представлено на сайте для того, чтобы обучающиеся могли проверить правильность понимания речи спикера или уточнить отдельные детали.

На данном Интернет-портале размещены сюжеты, отражающие актуальные проблемы в различных сферах жизни. В качестве обучающего материала на практических занятиях по английскому языку представляется возможным использовать аудио-фрагменты, посвященные анализу различных правовых вопросов. Материалы указанного Интернет-сайта являются эффективным средством повышения мотивации будущих полицейских в процессе изучения английского языка, поскольку дают возможность обучающимся осознать прагматику освоения необходимого материала, достаточного для понимания аутентичного общения в сфере правоохранительной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гавронская Ю. Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов : дисс. ... док. пед. наук. – СПб., 2009. – 376 с.
2. Долгаева Н. О. Интерактивные технические средства обучения в контексте обучения иностранному языку (на примере курса «Лингвострановедение и страноведение») // Вестник МГОУ. Серия : «Педагогика». – 2013. – № 2. – С. 23–26.
3. Жадан В. Н. Опыт применения интерактивных и инновационных форм и методов обучения в преподавании юридических дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 200–209.
4. Салогуб Я. Л., Юхневич К. П. Использование элементов интерактивного обучения в процессе преподавания дисциплин правового цикла в военно-учебных заведениях // Развитие военной педагогики в XXI веке : Материалы III межвузовской научно-практической конференции. – СПб., 2016. – С. 189–192.

© Солдатова О. Б.

УДК 811.161.1'246.2'276.6:351.74

Ступина О. А., Краснодарский университет МВД России, канд. филол. наук

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У КУРСАНТОВ-БИЛИНГВОВ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБЩЕНИЯ

Современное общество, преодолевая возникшие в связи с вынужденной изоляцией проблемы коммуникации, начинает по-новому ценить роскошь человеческого общения. За прошедшие полгода граждане многих стран мира осознали необходимость поддержки родных, друзей, коллег, да и просто равнодушных посторонних людей во время борьбы с недугом, бросившим вызов планете. Обычное человеческое участие, облеченное в слово, становится мостом надежды, веры в лучшее.

Рассмотрим ряд вопросов, относящихся к коммуникации в культурно-правовом поле. Предметом нашего анализа будет формирование у курсантов-билингвов культуры межнационального языкового общения. В процессе обучения курсантов-билингвов используются как традиционные, так и инновационные способы формирования и развития коммуникативной компетенции. Качество образовательного процесса во многом зависит от однородности языковой группы обучающихся, уровня довузовской языковой подготовки курсантов, мотивации к изучению русского и иностранных языков. Коммуникативная компетенция оказывает важное влияние на формирование других профессиональных компетенций у обучающихся. Параллельно следует

упомянуть лингвистическую компетенцию. Ее формирование, развитие, совершенствование предполагают становление у курсантов устойчивого умения использовать языковые средства в различных формах речи. Накопление и расширение профессиональной лексики делают возможным решение профессиональных задач различного уровня сложности, позволяют вести работу с различными слоями населения, грамотно вести деловую документацию. Специалиста с высоким уровнем коммуникативной компетенции отличает ярко выраженная индивидуальность, высокая динамичность, использование языка как средства и его способа реализации посредством речи.

Краснодарский университет МВД России отличается достаточно высоким процентом курсантов-билингвов среди переменного состава. В вузе проходят обучение представители республик Северного Кавказа, Ростовской, Волгоградской, Астраханской областей, Калмыкии, Краснодарского края и республики Крым. С лингвистической точки зрения, они относятся к индоевропейской и кавказской языковым семьям. Курсанты Краснодарского университета МВД России являются носителями 30 языков. Осетинская диаспора принадлежит к иранской группе индоевропейской семьи. Абхазско-адыгейская группа представлена абхазским, абазинским, адыгейским, кабардино-черкесским, убыхским языками. Нахско-дагестанская – ингушским, чеченским, аварским, андийским, цезским, лакским, даргинским, агульским, табасаранским, арчинским, бацбийским, лезгинским. Картвельская группа – сванским, лазским, мегрельским. Тюркская – карачаевским, балкарским, кумыкским, ногойским, татарским. Монгольская – калмыкским. Также в вузе проходят обучение курсанты зарубежных стран. Это уроженцы Казахстана, Киргизии, Узбекистана, Таджикистана. Языком межнационального общения является русский язык. Следует объективно отметить, представители стран Средней Азии зачастую лучше владеют русским языком, чем курсанты из республик Кавказа. Языковая ассимиляция проходит быстро и успешно, не накладывая негативного отпечатка на учебный процесс. Теоретический и практический материал дисциплин «Русский язык в деловой документации», «Риторика», «Русский язык» (для иностранных курсантов) усваивается обучающимися без серьезных проблем. Межкультурная коммуникация внутри курсантского коллектива успешно осуществляется путем комплектования учебных взводов, в которых идет смешение языковых диаспор. Наряду с межкультурными, межнациональными связями формируется и развивается чувство профессионального единства, корпоративной этики. Это позволяет сделать вывод о формировании у выпускников вуза нравственной зрелости и активной социальной позиции.

Иначе обстоит дело с изучением иностранных (европейских) языков. Их преподается два – английский язык и немецкий. Причем количество учебных групп, изучающих немецкий язык, на порядок меньше. Для подавляющего большинства курсантов-билингвов изучение языков германской группы становится весьма серьезной проблемой. Фонетические особеннос-

ти английского (немецкого) языков – долгие и краткие гласные, глухие и звонкие, твердые и мягкие согласные, статическое ударение, умлаут, кнаклаут, альвиолярные, чтение дифтонгов и буквосочетаний воспринимаются и усваиваются курсантами-билингвами с большими трудностями. Морфология, синтаксис изучаются через сравнение или противопоставление русским аналогам. Этапы освоения новых лексических единиц, работа с текстом, накопление профессиональной лексики всегда опираются на русский эквивалент. Аспект повышения эффективности обучения английскому (немецкому) языку весьма неоднозначен в силу низкого уровня знаний иностранного языка у абитуриентов после окончания средней школы. В отдельных случаях вместо английского (немецкого) языка в национальной школе изучается арабский язык, и оценка за его изучение выставляется в аттестате о среднем образовании как за изучение иностранного языка.

Менталитет и культура народов Северного Кавказа и Средней Азии в корне отличаются от европейских аналогов. Как следствие понятийный ряд, закономерности и функции родного и европейского языков существенно расходятся. На помощь снова приходит русский язык. Он становится связующим мостом, трамплином для расширения понятийного ряда, понимания и усвоения профессиональной терминологии, составления текстов учебной и профессиональной тематики, для работы с текстом. Через двуязычие упрощается процесс изучения европейских языков, активизируется когнитивная деятельность, формируется общегуманитарная компетенция курсантов, повышается познавательная активность. Коммуникативная компетенция соотносится в развитии с этапами изучения русского и иностранных языков. В процессе обучения эволюционирует и речевая компетенция обучающихся. Учебно-методические комплексы дисциплин русского и иностранных языков имеют ярко выраженную практическую направленность. По окончании изучения дисциплин курсанты обладают следующими умениями:

- в соответствии с нормами устной и письменной речи используют в учебной, научной и профессиональной деятельности лексические единицы изучаемого языка;
- свободно выражают мысли, составляют тексты общекультурного и профессионального содержания;
- при изложении текстового материала используют подходящие стили речи;
- грамотно используют в профессиональной деятельности материалы научной, справочной литературы, умеют вести деловую переписку на русском и иностранном (европейском) языке;
- работают со справочной и дополнительной литературой и Интернет ресурсами на русском и иностранных языках.

В процессе обучения курсант имеет возможность на практике закрепить полученные знания. Опыт публичных выступлений, подготовка научных сообщений и докладов, видеопрезентаций, переводы художе-

ственных и профессиональных текстов с иностранных языков на русский язык и наоборот помогают курсантам преодолеть психологический барьер в изучении иностранных языков. Широкую практику получили в КрУМ-ВД России совместные круглые столы с участием курсантов и зарубежных коллег, проходящих курсы переподготовки или повышения квалификации на базе университета. В частности, в 2019–2020 учебном году были проведены две такие встречи. Курсанты из разных стран имели возможность общения на английском языке с полицейскими из стран Африки (Габона, Египта, Зимбабве, Кении, Конго, Судана, Танзании, Эфиопии). Подобные встречи способствуют межкультурному, профессиональному и социальному обмену. Особой популярностью у курсантов пользуется проведение Дня национальной культуры, ставшее традиционным в вузе. Проведение этого мероприятия позволяет ближе познакомиться с языком, культурными традициями, обычаями, национальными костюмами и даже национальной кухней малой родины курсантов. Представителям разных национальностей предоставляется возможность продемонстрировать национальную самоидентификацию. Практика показала особый пиетет в отношении курсантов к родному языку и культуре, а также важность уважения к чужой культуре и языку.

© Ступина О. А.

УДК 378.016: 811.161.1'243

Шамсутдинова А. А., Уфимский юридический институт МВД России

ИГРА-ВИКТОРИНА КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В процессе обучения русскому языку как иностранному обучающиеся сталкиваются с различными проблемами, которые касаются не самого языка, а области лингвокультурологии. Нередко верное толкование и использование в русском языке определённых слов, словосочетаний или фразовых единиц зависит от того, знакомы ли мы с их историческим происхождением и политической обстановкой страны, известны ли нам сведения из географии России, а также от конкретных речевых ситуаций, в которых мы можем использовать данные единицы [2, 26]. Так, знакомство «с русской национальной культурой и искусством» как лингвокультурологический компонент на занятиях по русскому языку как иностранному становится обязательным элементом образовательного процесса.

Студенты, приезжая в новое для себя место, начинают процесс познания страны, в которой на протяжении долгого времени им предстоит жить. И, безусловно, данный процесс не может ограничиваться только лишь мате-

риалами, получаемыми во время занятий по РКИ. Значимое место на данном этапе занимает совместная внеаудиторная работа студентов и преподавателя. О важности организации и проведения различных дополнительных мероприятий с элементами краеведения известно давно. Также огромную роль в учебном процессе играет мотивация обучающихся. Дополнительным инструментом в обучении РКИ, который позволяет увеличивать интерес к нашей стране, русскому языку, литературе, истории, культуре, обычаям и традициям, создавать межкультурный диалог и преодолевать препятствия в виде языкового барьера, и является страноведение.

Страноведение содействует развитию навыков общения на самых различных уровнях коммуникации, способствует правильному мировосприятию. В курс РКИ на уровне В1 входит, как правило, изучение материалов о России, а именно: знакомство с общими сведениями о стране, её населении, истории и основной информацией о географических особенностях. Преподаватели в ходе работы знакомят обучающихся с традициями России, организуют тематические занятия, основываясь на главных праздниках страны, благодаря чему в сознании иностранных студентов не только складывается целостное представление о нашей стране, но и происходит постепенное постижение ценностей русского человека. Такие уроки рационально проводить в интерактивном формате викторины. Практика доказывает, что такая викторина, которая является методически обоснованной и правильно подобранной, помогает эффективно отрабатывать различные речевые умения и навыки, а также делает занятия по русскому языку как иностранному более яркими и увлекательными. Таким образом, викторина – это целесообразный метод повышения продуктивности учебного процесса.

Занятия в форме викторины, несомненно, положительно влияют на качество обучения, создавая некий здоровый соревновательный дух, активизируя обучающихся, повышая эрудицию обучающихся, способствуя изучению и овладению лингвокультурологическим аспектом, а также «содействуя развитию творческих способностей, нестандартного мышления и улучшению качества и объёма устного и письменного монологического высказывания».

«Показателем владения лингвострановедческой компетенцией является правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения культурного контекста на основе учета разных культур» [4, 149]. Следовательно, знакомство с лингвокультурологией и страноведением является обязательным условием для достаточного овладения русским языком иностранцем.

Эффективность применения викторины как интерактивного метода обучения на занятии по русскому языку как иностранному много раз подтверждалась в практической деятельности. Концепция лингвокультурных вопросов, в которую входят мультимедийные материалы, это активно развивающийся тип ТСО в преподавании РКИ [1, 38].

Викторины не только увлекательны для обучающихся, но и являются скрытой формой обучения, поскольку они не похожи на традиционное

занятие. Так, они могут помочь иностранным студентам использовать уже имеющиеся теоретические знания на практике, одновременно стимулируя интерес к изучению предмета. Также викторина – это интересный способ завершить занятие, показав преподавателю, есть ли какие-либо пробелы в знаниях обучающихся.

Рассмотрим основные правила викторины по РКИ. Преподаватель делит группу на команды по несколько человек. В зависимости от задания даётся 30 секунд–5 минут на обдумывание вопросов и подготовку ответа. Преподаватель следит за временем и соблюдением правил. За каждый правильный ответ команда получает очки. Побеждает команда, получившая наибольшее количество очков.

Во время викторины все вопросы проектируются на экран в формате презентации, преподаватель их озвучивает и повторяет, если это необходимо. Сначала обучающиеся читают вопрос, думают над ответом, принимают решение в команде и записывают его на специальных бланках. В конце игры преподаватель собирает бланки ответов, проверяет их, озвучивает правильные ответы, анализируя и комментируя варианты, и награждает победителей.

Примерные вопросы викторины:

1. Какие реки России вы знаете? Назовите самые известные.

Ответ: Лена (самая глубокая река России), Волга, Дон, Енисей, Обь.

2. Какие праздники России вы знаете? Назовите самые популярные праздники. Когда их отмечают?

Ответ: Новый год (отмечается 31 декабря – 1 января), День Победы (отмечается 9 мая) и др.

3. Назовите самые известные достопримечательности России. Если знаете, скажите, в каком городе они находятся.

Ответ: Кремль, Красная площадь (находятся в Москве), Эрмитаж (находится в Санкт-Петербурге), озеро Байкал (находится в Сибири), Родина-мать (находится в Волгограде) и др.

4. Назовите самые известные блюда русской национальной кухни.

Ответ: суп щи, пельмени, блины, пирожки.

Таким образом, лингвокультурология является неотъемлемой частью обучения РКИ иностранных обучающихся, представляя собой не только решение общих учебных, но и воспитательных задач [3, 132]. Викторина, в свою очередь, помогает в реализации этих целей, расширяя словарный запас обучающихся, а также развивая личностные качества студентов, такие как способность разрешать нестандартные ситуации, инициатива, способность работы в команде и целеустремлённость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новикова А. К. Использование видеоматериалов в процессе формирования лингвострановедческой компетенции иностранцев, изучающих

русский язык // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия : Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2008. – С. 35–41.

2. Прохоров Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. – М., 1995. – С. 26.

3. Резниченко Е. А. Обучение с увлечением, или Поиграем на уроке (использование игровых технологий на уроках литературы) // На путях к новой школе. – СПб.: Гос. ун-т, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Рос. кн. союз, 2014. – С. 132–136.

4. Харитонов С. В. Педагогическое содействие развитию культурологической компетенции студентов университета на занятиях по иностранному языку. – Магнитогорск, 2006. – С. 149.

© Шамсутдинова А. А.

УДК 378.016:811.161.1'276.6:34

Шашкова В. Н., Орловский юридический институт МВД России имени В. В. Лукьянова» канд. филол. наук, доцент

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСКУРС-АНАЛИЗА В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Метод дискурсивного анализа традиционно применяется к массиву текстов, или текстовому корпусу, обладающему сходными прагматическими и языковыми параметрами. Этот метод позволяет посмотреть на то, как реализуются те или иные языковые свойства текстов при условии их функционирования в конкретной сфере общения и при учёте типовых практических и коммуникативных целей, регулярно реализуемых коммуникантами в рассматриваемой сфере общения. Принимая во внимание ограниченный бюджет времени, отводимый на языковую подготовку в образовательных организациях МВД России, трудно представить себе, каким образом можно организовать обучение, чтобы формирование коммуникативных способностей обучающихся было напрямую связано с развитием их дискурсивной компетенции.

Для того, чтобы уточнить фундаментальные теоретические положения предлагаемых заданий, обратимся к анализу терминов, используемых в дидактике применительно к обучению иностранным языкам. В первую очередь нас интересует соотношение терминов «иноязычная коммуникативная компетенция» и «дискурсивная компетенция».

Согласно В. В. Сафоновой, «иноязычная коммуникативная компетенция – это уровень владения языковыми, речевыми и социо-культурными

знаниями, навыками и умениями, который позволяет обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать своё поведение в зависимости от психологических факторов общения» [6, 122].

Дискурсивная компетенция трактуется как компонент коммуникативной компетенции и соотносится со способностью человека понимать целостное высказывание определённой коммуникативно-целевой семантики, а также строить целостное и связное высказывание разных жанров и функциональных стилей с учётом сферы общения и преференциальных форм выражения содержания, характерных для неё [7, 53]. Развитие дискурсивной компетенции, согласно Горбунову, предполагает работу по следующим направлениям: развитие *лингвистического компонента*, то есть передача знаний о системных языковых связях, *функционального компонента*, то есть специфики среды функционирования дискурса, *когнитивного компонента*, предполагающего оценку коммуникантом релевантных факторов среды и выбор оптимальных для достижения макроцели коммуникативных стратегий и тактик взаимодействия, эмоционально-мотивационного компонента, связанного с рефлексией и идентификацией собственных практических целей, а также поведенческого компонента, предполагающего способность коммуниканта выбрать соответствующие узусу модели вербального и невербального поведения, отвечающие закреплённым нормам общения в данной среде [2, 167–171].

Дискурсивный анализ как метод лингвистического исследования основан на тезисе об избирательности языковых средств, в совокупности организованных в определённый функциональный стиль и соответствующий коммуникативный регистр (в терминологии Г. А. Золотовой [4, 29–30]), и форм выражения содержания в виде номенклатуры жанров, характерных для той или иной сферы общения.

Именно избирательность языковых средств и речевых форм является тем остовом, на котором можно построить коммуникативно ориентированное обучение как на уровне рецепции, так и на уровне продукции.

С одной стороны, речь идёт об идентификации языковых средств на ситуативной основе. Иллюстрацией таких заданий могут быть следующие формулировки: *Pick out from the given vocabulary items those pertinent to the situation of a crime scene search*. При этом общая номенклатура коммуникативных ситуаций в профессиональной сфере общения ограничена теми темами, которые предусмотрены рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» для каждой специальности и каждого направления подготовки. Выбор лексических единиц, включая комплексные номинативы, может осуществляться исключительно с точки зрения закреплённости за определённой референтной ситуацией, а также с учётом функционально-ролевого принципа, который сам по себе является мнемоническим приёмом при усвоении лексического компонента профессиональной речи на иностранном языке. Функционально-ролевой принцип, заложенный исследованиями Ч. Филлмора [8], референциально-ролевой грамматикой Р. Ван Валина и У. Фоли [1], а также фреймовой семантикой [3] основан

на категоризации лексических единиц, формирующих семантическое поле, с опорой на функциональные роли актантов в определённой сфере общения. В самом общем виде такой подход может быть представлен посредством серии вопросов: *Кто? Что делает? Каков объект действия? / На что направлено действие? Каковы характеристики объекта? Каковы обстоятельства совершаемого действия? Каков результат действия? Каковы характеристики результата? / Какова оценка результата? Конечно, общая схема может варьироваться в зависимости от сферы общения и референтной области. Так, на уровне работы с лексическим компонентом в рамках развития лексических навыков и совершенствования языковой компетенции обучающихся дифференциация лексических единиц с учётом функционально-ролевого принципа позволяет соотносить концептуальное содержание с референтом, стоящим за лексемой. Тем самым у обучающихся сквозь призму соответствующей ситуации формируются денотативные поля тематически релевантных концептов.*

Известная методика «снежного кома», предложенная Н. В. Елухиной для развития умений аудирования [4], может быть использована уже на самых первых практических занятиях. В этом случае речь идёт о расширении синтаксической структуры предложения за счёт тематических лексических единиц.

Expand the following sentences adding a syntactically indivisible unit at each attempt.

EXAMPLE: The forensic scientist examined the crime scene.

The forensic scientist examined the crime scene and found a piece of evidence.

The forensic scientist examined the crime scene, found a piece of evidence and tagged it.

The forensic scientist examined the crime scene, found a piece of evidence, tagged it and logged it.

The forensic scientist examined the crime scene, found a piece of evidence, tagged it, logged it and on retrieving bagged it.

The forensic scientist examined the crime scene, found a piece of evidence, tagged it, logged it and on retrieving bagged it in order to send it to the crime lab.

The forensic scientist examined the crime scene, found a piece of evidence, tagged it, logged it and on retrieving bagged it in order to safely send it to the crime lab.

The forensic scientist examined the crime scene, found a piece of evidence, tagged it, logged it and on retrieving bagged it in order to safely send it to the crime lab for spectral analysis.

The forensic scientist examined the crime scene, found a piece of irrefutable evidence proving the suspect's guilt, tagged it, logged it and on retrieving bagged it in order to safely send it to the crime lab for spectral analysis.

The forensic scientist examined the crime scene, found a piece of irrefutable evidence proving the suspect's guilt, tagged it, logged it and on retrieving it from the ground bagged it in order to safely send it to the crime lab for spectral analysis.

The forensic scientist examined the crime scene, found a piece of irrefutable evidence proving the suspect's guilt, tagged it, logged it and on retrieving it from the ground bagged it in order to safely send it to the crime lab for spectral analysis, which will provide a solid testimony on his part in court proceedings.

С одной стороны, такое задание закладывает и актуализирует в сознании обучающихся типовые модели распространения предложения в английском языке. С другой стороны, оно способствует активизации номинативных единиц, используемых для описания конкретной референтной области. Внимания заслуживает тот факт, что предлагаемое задание нацелено на развитие оперативной и кратковременной памяти, а при последующем задании на отсроченное воспроизведение высказывания ещё и долговременной памяти.

Избирательность способов выражения типового содержания может быть сформирована при переходе от перцепции к продукции. Так, можно предложить фрагменты текстов с заданиями соотнести с предложенными разновидностями жанров. Жанры по сути своей могут быть соотнесены с ситуациями в сфере общения. В этом смысле при анализе текстового материала требуется обращение к моделям ситуаций, стоящих за текстом сообщения, которые в свою очередь предопределяют композиционное строение жанра. Ещё одним важным фактором, лежащим в основе дифференциации жанров, является коммуникативная целеустановка, реализуемая на уровне макроцели текста и коммуникативных задач, реализуемых в отдельных текстовых фрагментах. При предложенном списке интенций обучающиеся быстро идентифицируют доминантную целеустановку для каждого фрагмента. При условии резюмирующего обобщения с указанием типовых форм реализации каждого типа интенций у обучающегося закладывается система типовых связей типа содержания с учётом коммуникативной цели и языковой формы текста.

Далее рассмотрение композиционно-смысловой организации жанра может рассматриваться при внимании к стилевым чертам. Так как официально-деловой стиль является доминантным в юридическом дискурсе, такая работа может углубляться до дифференциации подстилей: административно-канцелярского, дипломатического и собственно законодательного.

Работа над развитием умений аудирования также может строиться на ситуативной основе. Так, одним из заданий может быть идентификация типа профессиональной ситуации в пяти аудиофрагментах с одного прослушивания. Идентификация модели ситуации может служить основанием для установления жанров, характерных для текстовой деятельности в рассматриваемой сфере общения. Второе прослушивание может проверять детальное понимание в одной из традиционных техник: тест множественного выбора (multiple choice) или тест на соотнесение (matching).

Работа над развитием коммуникативной компетенции в рамках говорения как вида речевой деятельности представляет собой аккумуляцию опыта применения элементов дискурс-анализов, используемых при формировании

и развитии умений в других видах речевой деятельности. Все традиционные формы развития коммуникативной компетенции являются актуальными при условии внимания к прагматическим факторам, обуславливающим избирательность содержания, целевой семантики, языковых средств и речевых форм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Валин Р., Фоли У. Референциально-ролевая грамматика // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XI. – М. : Прогресс, 1982. – С. 376–410.
2. Горбунов А. Г. Дискурсивная иноязычная компетенция : онтологический подход // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Вып. 6. – С. 167–171.
3. Демьянков В. З. Фреймовая семантика // Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина / под общей редакцией Е. С. Кубряковой. – М. : Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – С. 189–191.
4. Елухина Н. В. Речевые упражнения для обучения аудирования // Иностранные языки в школе. – М., 2009. – № 4. – С. 9–19.
5. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М. : Институт русского языка РАН имени В. В. Виноградова, 2004. – 544 с.
6. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция : современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М. : Еврошкола, 2004. – 236 с.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.
8. Филлмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X. – М. : Прогресс, 1981. – С. 496–530.

© Шашкова В. Н.

УДК 811.111.1'255.4:070

Шевченко М. С., Ростовский юридический институт МВД России, канд. филол. наук

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЛИТКОРРЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕКСТАХ СМИ

Политическая корректность – это межкультурное и лингвистическое явление, известное и применяемое широко по всему миру. Приверженцами являются такие страны как США, Франция, Канада, Германия, Австралия и даже Новая Зеландия. Благодаря своей популярности политкорректная лек-

сика используется везде, от политики до СМИ, от социума до слоганов. Она позволяет установить контакт между людьми совершенно на другом уровне, что дает начало новым путям взаимодействия в обществе [7, 186].

Во многих случаях политическая корректность относится к реалиям общественной жизни, которые специфичны для определенной народности или страны. Целесообразно будет рассмотреть способы перевода политкорректной лексики на русский язык следующим образом [8, 102].

Первой переводческой трансформацией в нашем списке станет калькирование. Согласно В. Н. Комиссарову, калькирование представляет собой способ перевода лексических единиц оригинала заменой ее составных частей, а именно морфем или слов лексическими соответствиями в переводимом языке (ПЯ). Тем самым сводя все это к созданию нового слова или словосочетания в ПЯ, что копирует структуру исходной лексической единицы (ЛЕ) [6, 173]. Взяв, к примеру, любой газетный заголовок: «*Massive Plant That Waited 80 Yearsto Flower Is Taken Down*». – «Огромное растение, которое цвело восемьдесят лет, было срублено» [<http://www.newsmax.com/SciTech/Flower-and-Die/2015/04/08/id/637215/>].

Л. С. Бархударов считает, что калькирование используется при недостаточном владении переводчиком средствами родного языка. И добавляет, что это является первым признаком плохого перевода и плохого или недостаточного владения языком. Также он отмечает, что хороший перевод предполагает умение выражаться идиоматично [1, 161].

«*The six film Star Wars saga will be come available via iTunes and GooglePlayon Friday, marking the first time audiences will be able to download the movies with out breaking the law.* – «Все шесть фильмов саги о Звездных Воинах станут доступными в iTunes и GooglePlay в пятницу, впервые зашедшие пользователи смогут загрузить фильмы, не нарушая закон» [<http://www.newsmax.com/SciTech/star-wars-streaming-apple/2015/04/08/id/637285/>].

Довольно часто калькируются политкорректные термины с преобразованиями и добавлениями слов: «*инакомыслящий*» – «*differentlyminded*»; «*нищий*» – «*povertyridden*»; «*косоглазый*» – «*crosseyed*».

Хотелось бы отметить роль калькирования в качестве обогащающего элемента, т. е. «калька» привносит новые слова в русский язык путем «снятия» [1, 81].

Для восполнения стилистических и семантических потерь средствами языка служит компенсация (переводческий прием, в котором используются элементы другого порядка в тексте перевода). Поэтому часто приходится использовать прием перестановки ЛЕ. Возьмем, к примеру, выражение «*toput-smb. underpressure*», который будет целесообразно передать «опущением» – «надавливать, надавить», потому что данная ЛЕ и словосочетание обладают схожим коннотативным значением [3, 6].

Если же в языке нет удовлетворяющего перевода или же если переводчик не знает, как перевести ту или иную ЛЕ, то используется описательный

перевод. Смысл его в том, чтобы передать «значение слова распространенным словосочетанием другого языка». Но главным недостатком описательного перевода является его многословность и громоздкость [6, 65].

Ahighwayrobbery – грабёж среди белого дня; *ableism* – дискриминация инвалидов; *awkward* – беременная (см. ниже *togetintotrouble*); *beunderway* – быть на ходу; *becomeabacknumber* – устареть (безнадежно); *conflictofinterest* – злоупотребление положением; *easenature* – справиться нужду; *get into trouble* – забеременеть, оказаться в интересном положении; *hearing-impaired* – с нарушенным слухом; *passing* – смерть, уход из жизни; *powder one's face* – (о женщине) выйти в туалет; *restroom* – помещение для отдыха, туалет, уборная; *retraining centre* – центр исправительной переподготовки; *to giveagoodimpression* – создать хорошее впечатление; *turningpoint* – кульминация; *twistsmb'stail* – прищемить; *unabletopay* – неплатежеспособный.

Необходимость экспликации следует показать в следующих примерах: «*On the contrary, we're looking fort heturningpoint, when a stock has bot-tomedout and is now beginning a new uptrend*». – «Наоборот, мы ждем того поворотного момента, когда акции достигнут предела и резко начнут подниматься вверх».

Смысловое развитие – еще один способ эффективного перевода политически корректной лексики. Согласно определению В. Н. Комиссарова, смысловое развитие (логическая синонимия) – это замена словосочетания или же слова иностранного языка единицей языка перевода, значение которой логически выводится из значения исходной единицы. Во время использования смыслового развития значение единиц языка перевода не будет равняться значениям исходных единиц, но может быть выведено из них с помощью определенных типологических преобразований [6, 44].

Из всех видов трансформаций смысловое развитие, в отличие от генерализации и конкретизации, включает в себя замены, которые основаны на всякого рода смысловых отношениях, но не родовидовых отношений [9, 241–249]. Применение смыслового развития может быть обусловлено микроконтекстом и отличиями сочетаемости слов в языках оригинала и перевода: *after* – задняя часть тела; *assination house* – дом свиданий, бордель, публичный дом; *bad debt* – безнадежная задолженность; *badjob* – неудача, безнадежное дело; *bowelmovement* – стул; *communicabledisease* – инфекционное заболевание; *conflictinginterests* – интересы, противоречащие друг другу; *developing-world* – страны «третьего мира»; *guest* – клиент; *homemaker* – мать семейства, хозяйка дома; *self-violence* – суицид; *speech-impaired* – немой.

«*He said the on us was on the developing world to reduce it scarbon emissions*». – «Он сообщил, что единственное обязательство «стран третьего мира» – сокращение выбросов углерода».

Наряду с вышеперечисленными приемами используются также и такие переводческие приемы, как добавление и опущение слов, замена части речи и изменение синтаксической структуры предложения. Необходимость

их использования обусловлена нормами языка. Причина – различие грамматических структур предложений [4, 100]. Расширение нужно для передачи скрытых элементов смысла ЛЕ, т. е. более четкого раскрытия мысли и задумки автора, который упоминает некоторые вещи вскользь, полагаясь на то, что читателю они уже знакомы [2, 90].

Элементы смысла оригинала, которые подразумеваются, выражаются в переводе при помощи дополнительных ЛЕ: «*Italian American*» – «американцы итальянского происхождения»; «*conflict*» – «вооруженный конфликт» [5, 92].

Опущение слов используется при излишнем повторении и детализации, которые не свойственны русскому языку. Этот прием противоположен добавлению и заключается в отказе от передачи в переводе семантически избыточных слов, значения которых оказываются несоответствующими, и они могут восстановиться из контекста. В. Н. Комиссаров подчеркивает, что примером семантической избыточности служит использование в английском языке «парных синонимов» – это параллельно употребляемые слова с близким значением [6, 50].

Например: «*brave and fearless*» – «храбрый». Опускания часто применяется при переводе устойчивых словосочетаний, к которым относятся политически корректные фразы: *normal and regular* – обычный; *normal and irregular* – проучить, преподать урок; *let go* – разойтись, дать волю; *by violence and force* – насильственным путем.

«*Bad Debt Held by Japan's Banks Now Estimated Near \$1 Trillion*». – «Безнадежный долг Японии в настоящее время составляет почти 1 триллион» [<http://www.nytimes.com/1998/07/30/world/bad-debt-held-by-japan-s-banks-now-estimated-near-1-trillion.html>].

«*Mike Rounds and still coping with the constraintsofa 2006 brain hemorrhage that left his speech im paired and limited his mobility*». – «Майк Раундс по сей день испытывает последствия кровоизлияния, которое произошло в 2006 г., что нарушило его речь и ограничило подвижность».

Подводя итог вышесказанному, проблема адекватной интерпретации политически корректной лексики в общем и целом сводится к необходимости учета различных видов контекста и владению широким спектром лексических, грамматических и лексико-грамматических приемов перевода. С их помощью умственная информация, представленная в какой-либо лексической структуре, как отражение структурно иной языковой картины, также, как и особенности национально-культурного мировосприятия, передается самым полным образом. Выбор таких средств обуславливается спецификой конкретного текста, определяющей выборку способов перевода различных выразительных средств, ставящих своей целью не только сохранение информативности, но и эмоциональности, экспрессии, оценочности, т. е. качеств, которые отражают отношения автора к определенным политическим событиям или явлениям.

Несомненно, выбор лексических соответствий происходит с учетом характера переосмысления, особенностей речевой манеры автора, желающего представить, к примеру, негативное явление более или менее нейтрально. Метафорическая образность политкорректного высказывания передается либо эвфемизмом, имеющимся в языке перевода, либо с помощью выражений и слов, имеющих ту же семантическую структуру, но при этом не указывающих прямо на те или иные негативные явления, отражениями которых являются исходные выражения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) // Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский : учеб. пособие. – Изд. 4-е. – М. : УРАО, 2004. – 207 с.
3. Володина М. Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык средств массовой информации : учеб. пособие. – М. : Академический Проект; Альма Матер, 2008. – С. 6–24.
4. Дудникова Л. В., Шевченко М. С. Особенности функционирования интернациональной лексики в научном дискурсе / Л. В. Дудникова, М. С. Шевченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, 2019. – № 5 (138).
5. Жолос Л. М., Шевченко М. С. Особенности перевода официально-деловой речи / Л. М. Жолос, М. С. Шевченко // Гуманитарные и социальные науки. – Ростов-н/Д, 2019. – № 6. – С. 92–98.
6. Комиссаров В. Н. Слово о переводе / В. Н. Комиссаров. – М. : «Международные отношения», 1973. – 216 с.
7. Лазаревич Е. М. Эвфемия как языковая реализация политкорректности // Молодой ученый. – Чита : Молодой ученый, 2011. – № 9 (32). – С. 186.
8. Майба В. В. Политкорректность и лингвистические аспекты ее изучения / В. В. Майба // Современная наука : Теория и практика : сборник трудов 2-ой Международной научной конференции / СКГТУ. – Ставрополь, 2011. – С. 102–108.
9. Шляхтина Е. В. Способы образования политкорректных единиц в английском языке // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 8. – С. 241–249.
10. Bad Debt Held by Japan's Banks Now Estimated Near \$1 Trillion [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nytimes.com/1998/07/30/world/bad-debt-held-by-japan-s-banks-now-estimated-near-1-trillion.html> (дата обращения: 22.07.2020).
11. Downloading Star Wars: Legal at Last, After Years of Massive Piracy [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.newsmax.com/SciTech/star-wars-streaming-apple/2015/04/08/id/637285/> (дата обращения: 19.07.2020).
12. Girl Arrested for Chalk Flowers Drawing on Hong Kong Protest Site Wall [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.newsmax.com/>

TheWire/girl-arrested-chalk-flowers/2014/12/31/id/615863/ (дата обращения: 21.07.2020).

13. Massive Plant That Waited 80 Years to Flower Is Taken Down [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.newsmax.com/SciTech/Flower-and-Die/2015/04/08/id/637215/> (дата обращения: 19.07.2020).

14. SD Sen. Tim Johnson Retirement Opens Door for GOP [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.newsmax.com/Politics/US-South-Dakota-Senate/2013/03/26/id/496283/> (дата обращения: 20.07.2020).

15. Sean Hyman: How to Build Your Fortune on Obama Administration Policies [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.newsmax.com/Finance/MKTNews/sean-hyman-fortune-obama-administration-policies/2013/07/25/id/517034/> (дата обращения: 21.07.2020).

16. Senate GOP Torn on Restoring Filibuster Option on Nominees [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.newsmax.com/Politics/harry-reid-filibuster-nominations-majority/2014/12/10/id/612141/> (дата обращения: 20.07.2020).

© Шевченко М. С.